

Escuelas de segunda oportunidad.  
Sistematización y análisis de experiencias  
internacionales: Informe final

Encargado por el Ministerio de Educación de Chile y UNICEF-Chile

Enero, 2017



## Escuelas de segunda oportunidad. Sistematización y análisis de experiencias internacionales: Informe final

**Autores:** Flavio Cortés, Mariella Concha, Carolina Díaz, Sofía Retamal, Javiera Ramos

**Equipo de investigación:** Eugenio Achondo, Sara Dumonceau de Bergendal, Macarena González, Francesca Manzi, Lucas Martínez y Patricio Saavedra

**Asesoría:** Cecilia Ramírez

Centro de Medición MIDE UC  
Pontificia Universidad Católica de Chile  
Avenida Vicuña Mackenna 4860, Macul, Santiago de Chile  
[www.mideuc.cl](http://www.mideuc.cl)

Contraparte técnica:

### **Ministerio de Educación**

Valeska Madriaga, Catalina Opazo y Cecilia Richard

### **UNICEF**

Patricia Núñez y María Teresa Ramírez

Este estudio ha sido desarrollado en el contexto del convenio suscrito por el Ministerio de Educación de Chile y UNICEF, con Decreto N° 001933 del Ministerio de Educación, entre diciembre de 2014 y octubre de 2016. Licitación encargada por UNICEF y adjudicada al Centro de Medición MIDE UC, de la Pontificia Universidad Católica de Chile (Contrato N° 43192422).

Los términos empleados en esta publicación y la presentación de los datos que en ella aparecen no implican toma alguna de posición de parte de UNICEF en cuanto al estatuto jurídico de los países, territorios, ciudades o regiones, ni respecto de sus autoridades, fronteras o límites.

Las ideas y opiniones expresadas en esta obra son las de los autores y no reflejan necesariamente el punto de vista del Ministerio de Educación ni de UNICEF, ni comprometen a la Organización.

El Ministerio de Educación y UNICEF priorizan la perspectiva de género; sin embargo, para facilitar la lectura se utilizará un lenguaje neutro o se hará referencia a lo masculino o femenino según corresponda a la literatura presentada.

Los contenidos de este informe pueden ser reproducidos en cualquier medio, citando la fuente.

**Cómo citar este estudio:** MIDE UC (2017). Escuelas de segunda oportunidad. Sistematización y análisis de experiencias internacionales: Informe final. Encargado por MINEDUC y UNICEF. Santiago de Chile: Cortés, F., Concha, M., Díaz, C., Retamal, S., y Ramos, J.

# ÍNDICE

## Introducción

### **1. Diseño metodológico**

1.1. Estrategia de selección y contacto de escuelas de segunda oportunidad

1.2. Criterios de análisis

### **2. Descripción preliminar de experiencias internacionales**

2.1. Experiencias educativas en América

2.1.1. Estados Unidos

2.1.2. Uruguay

2.1.3. Colombia

2.1.4. Argentina

2.1.5. El Salvador

2.2. Experiencias educativas en Europa

2.2.1. Irlanda

2.2.2. Dinamarca

2.2.3. España

2.2.4. Francia

2.2.5. Reino Unido

2.3. Experiencias educativas en Oceanía

2.3.1. Nueva Zelanda

2.3.2. Australia

### **3. Descripción de las experiencias internacionales seleccionadas**

3.1. Experiencias educativas en América

3.1.1. Estados Unidos: Youth Connection Charter School (YCCS)

3.1.2. Uruguay: Jóvenes en Red

3.1.3. Uruguay: Programa Aulas Comunitarias

3.2. Experiencias educativas en Europa

3.2.1. Irlanda: Youthreach

3.2.2. España: Escuela de Segunda Oportunidad de Gijón

3.2.3. Francia: E2C, La Courneuve (E2C93)

### **4. Resumen de la caracterización de escuelas de segunda oportunidad**

4.1. Síntesis de las características de las ESO en Europa

4.2. Síntesis de las características de las ESO en América

### **5. Análisis comparativo de las ESO seleccionada**

5.1. Orientación de las escuelas de segunda oportunidad

5.2. Institucionalidad de las escuelas de segunda oportunidad

5.2.1. Dependencia institucional

5.2.2. Comentarios sobre el marco normativo de las ESO

5.3. Etapas de la intervención

5.3.1. Entrada

5.3.2. Metodología de intervención de las escuelas de segunda oportunidad

- 5.3.2.1. Bases conceptuales de las escuelas de segunda oportunidad
- 5.3.2.2. Otras estrategias de intervención de las escuelas de segunda oportunidad
- 5.3.2. Salida
  - 5.3.2.1. Diversificación de salidas: laboral y educativa
  - 5.3.2.2. Certificación
  - 5.3.2.3. Indicadores de éxito
  - 5.3.2.4. Evaluaciones
- 5.4. Estructura organizacional
  - 5.4.1. Recursos humanos para el funcionamiento
- 5.5. Relaciones con otros actores
- 5.6. Recursos financieros para el funcionamiento de las escuelas de segunda oportunidad
- 6. Recomendaciones para una política de escuelas de segunda oportunidad**
  - 6.1. Respetar la especificidad de los jóvenes participantes
  - 6.2. Considerar que la desescolarización no es un fenómeno meramente educacional
  - 6.3. Ofrecer al participante múltiples vías de salida
  - 6.4. Reflexionar en torno a la propia labor y considerar diversas instancias de evaluación
  - 6.5. Institucionalizar las escuelas de segunda oportunidad

## **Bibliografía**

## INTRODUCCIÓN

El estudio “Escuelas de segunda oportunidad: Sistematización y análisis de experiencias internacionales: Informe final” —realizado por el Centro de Medición de la Universidad Católica de Chile (MIDE UC) y encargado por UNICEF a solicitud del Ministerio de Educación— consistió en la revisión de experiencias educativas internacionales de escuelas de segunda oportunidad (ESO). A partir de esta exploración, se identificaron sus principales características y resultados; se analizaron los factores de contexto, de diseño o de recursos que pueden fundamentar dichos resultados, y se describieron los marcos curriculares, pedagógicos y normativos en que se desarrollan las experiencias analizadas, de manera de reconocer obstáculos y facilitadores.

El objetivo principal fue establecer recomendaciones para que la oferta de escuelas de segunda oportunidad en Chile sea sistémica, estable y pertinente, y que atienda la continuidad de la trayectoria educativa de niños, niñas y adolescentes (NNA) fuera del sistema escolar, considerando los análisis de las experiencias internacionales.

El presente informe se estructura en las siguientes secciones:

- Metodología del estudio: contacto, recolección de información y análisis de las experiencias internacionales seleccionadas.
- Matriz de variables que se deben considerar en la sistematización de las experiencias seleccionadas.
- Descripción de 28 experiencias educativas internacionales identificadas como ESO.
- Selección de diez experiencias internacionales que fueron contactadas para evaluar su disponibilidad para participar en el estudio; a continuación, se seleccionaron las seis iniciativas que finalmente se incorporaron en la sistematización.
- Caracterización pormenorizada de las seis experiencias internacionales de escuelas de segunda oportunidad y análisis comparativo de estos casos.
- Recomendaciones para una política pública orientada a generar una respuesta estatal en este ámbito.

## 1. DISEÑO METODOLÓGICO

### 1.1. Estrategia de selección y contacto de escuelas de segunda oportunidad

En la primera etapa del proyecto se seleccionaron 28 iniciativas de ESO, que se describieron sucintamente. Para ello se realizó una búsqueda en internet a partir de términos que fueran afines al concepto y al tema. Este ejercicio, que se realizó en inglés, francés y español, permitió encontrar experiencias con diferencias tanto geográficas como programáticas. Cabe consignar que búsquedas bibliográficas preliminares también proporcionaron información respecto de iniciativas destacadas de ESO en algunos países.

Para seleccionar los veintiocho casos escogidos inicialmente, se consideró la distribución geográfica, de modo que se incluyeron escuelas de doce países, distribuidas en tres continentes. En América se revisaron experiencias de Estados Unidos, Uruguay, Colombia, Argentina y El Salvador. Como se observa en la siguiente tabla, en Europa se exploraron iniciativas de Irlanda, Dinamarca, España, Francia y Reino Unido. Por último, en Oceanía se recogieron las experiencias de Nueva Zelanda y Australia. Otros criterios de selección fueron los objetivos y propósitos de las iniciativas, la variedad de tipos de intervención y los métodos de enseñanza utilizados. Por último, se contempló la cobertura de las iniciativas y el impacto que pudieran tener en sus estudiantes.

#### Experiencias de escuelas de segunda oportunidad revisadas, por país

Nº	Experiencia	País
1	Gateway to College	Estados Unidos
2	YouthBuild	
3	Young Adult Internship Program (YAIP)	
4	Young Adult Literacy Program	
5	National Guard Youth Challenge	
6	Youth Connection Charter School	
7	Programa Aulas Comunitarias	Uruguay
8	Jóvenes en Red	
9	Caminar en Secundaria	Colombia
10	Aceleración del Aprendizaje	
11	La innovación educativa desarrollada en Tintina	Argentina
12	Proyecto La escuela te invita	
13	Edúcame	El Salvador
14	Youthreach	Irlanda
15	UU Copenhagen – Youth Guidance Centre of Copenhagen	Dinamarca
16	Escuela de la Segunda Oportunidad de Gijón	España

N °	Experiencia	País	
17	Fundación Tomillo		
18	E2C 78 / E2C en Yvelines (Trappes)	Francia	
19	C.F.A. de Châlon-en-Champagne (CFA Interpro de Champagne Ardenne)		
20	E2C-Seine Saint-Denis (La Courneuve)		
21	Association École de la Deuxième Chance de Paris (E2C-Paris)		
22	E2c73, Savoie Chambéry		
23	E2Cel/ E2C de l'Estuaire de la Loire (Nantes)		
24	E2C Vaulx Agglo, Vaulx en Velin (Ródano-Alpes)		
25	E2CR, Association et école de la deuxième chance La Réunion		
26	Activity Agreement		Reino Unido
27	He Matariki Teen Parent School		Nueva Zelanda
28	NETschool	Australia	

De acuerdo con esta lista se elaboró una ficha de caracterización de cada una de las experiencias y, en conjunto con la contraparte, se definieron diez iniciativas en las cuales se focalizaría la atención, a partir de la información recogida de cada experiencia. Como se observa en la tabla a continuación, de estas iniciativas seleccionadas, con la contraparte se acordó delimitar el análisis a seis y elegir, en orden de prioridad, otras cuatro experiencias que podrían considerarse en caso de que alguna de las seis seleccionadas no accediera a participar en el estudio. Esto solo ocurrió con la experiencia de YouthBuild (Boston), que no pudo ser contactada y que fue reemplazada por el programa Youth Connection Charter School, de Chicago.

## Selección preliminar de iniciativas

N°	Continente	País	ESO	Tipo de formación	Tipo de organización	Población atendida <sup>1</sup>
1	América	Estados Unidos (Boston)	YouthBuild	<ul style="list-style-type: none"> <li>Instrucción académica</li> <li>Entrenamiento en construcción/empleabilidad</li> <li>Educación cívica y ciudadanía</li> </ul>	Privada	Entre 1990 y 2014: 140.000 participantes
2	América	Estados Unidos (Chicago)	Youth Connection Charter School	<ul style="list-style-type: none"> <li>Instrucción académica (Programa de Excelencia Académica)</li> <li>Educación vocacional</li> <li>Educación superior/empleabilidad</li> </ul>	Pública	Entre 1997 y 2015: 15.000 alumnos graduados
3	América	Uruguay	Programa Aulas Comunitarias	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reinserción de los niños y jóvenes en las escuelas formales</li> <li>Instrucción académica</li> <li>Tres modalidades de intervención</li> </ul>	Mixta	Hasta 2013 atendía a 2.087 alumnos
4	América	Uruguay	Jóvenes en Red	<ul style="list-style-type: none"> <li>Talleres formación profesional</li> <li>Talleres socioeducativos</li> <li>Propuestas para acreditar continuidad en sistema educacional (coordina con Aulas comunitarias)</li> </ul>	Mixta	Entre 2012 y 2015: 5.450 participantes
5	América	Colombia	Aceleración del Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>Instrucción académica</li> <li>Nivelación de alumnos en lectoescritura y matemáticas</li> </ul>	Mixta	Desde 2000 a la fecha. Sin información de número de participantes <sup>2</sup>
6	Europa	Irlanda	Youthreach	<ul style="list-style-type: none"> <li>Instrucción académica</li> <li>Desarrollo social y personal</li> </ul>	Pública	2010: 939 participantes
7	Europa	España	Escuela de la Segunda Oportunidad de Gijón	<ul style="list-style-type: none"> <li>Instrucción académica a través de proyecto educativo individual</li> <li>Trabajo en red para formación continua y empleo</li> </ul>	Pública	2011: 140 estudiantes nuevos
8	Europa	Francia	E2C-Seine Saint-Denis La Courneuve	<ul style="list-style-type: none"> <li>Instrucción dual</li> <li>Inserción laboral en empresas</li> </ul>	Pública	Entre 2002 y 2015: 3.800 participantes

N°	Continente	País	ESO	Tipo de formación	Tipo de	Población atendida <sup>3</sup>
----	------------	------	-----	-------------------	---------	---------------------------------

<sup>1</sup> La estimación de población se reporta a partir de los parámetros que entrega cada institución, por lo que esta información no está en la misma escala.

<sup>2</sup> A pesar de que no contaba con el número de participantes, se integró esta iniciativa debido a su tiempo de funcionamiento y a las características del programa. Su inclusión en la sistematización de experiencias en el continente americano es relevante porque puede presentar condiciones similares a Chile.

<sup>3</sup> La estimación de población se reporta con los parámetros que entrega cada institución, por lo que esta información no está en la misma escala.

						Organización
9	Europa	Francia	E2CR, Association et école de la deuxième chance La Réunion	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Instrucción dual</li> <li>▪ Inserción laboral en empresas</li> </ul>	Pública	2014: 1.576 practicantes
10	Oceanía	Australia	NETSchool	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Instrucción académica</li> <li>▪ Figura de mentores</li> </ul>	Pública	Desde 2005. No se indica número de participantes (89% vuelve al sistema educacional tradicional o encuentra empleo) <sup>4</sup>

En negrita las escuelas originalmente seleccionadas.

A continuación, se detallan los criterios con los cuales se seleccionaron estas escuelas:

- a) Distribución geográfica: para asegurar que en la segunda etapa del estudio las iniciativas se distribuyeran proporcionalmente en los tres continentes, considerando la primera revisión. De esta manera, se seleccionaron cinco experiencias de América, cuatro de Europa y una de Oceanía.
- b) Tipo de formación que ofrecen las iniciativas: se escogieron aquellas que se abocan a la instrucción o formación predominantemente académica<sup>5</sup> y aquellas que entregan una formación dual (educativa y laboral).<sup>6</sup>
- c) Tipo de iniciativa: se buscó que fueran públicas, mixtas y privadas, por lo que se incluyeron iniciativas del Estado, algunas ejecutadas en colaboración con instituciones privadas y organizaciones no gubernamentales, y una iniciativa privada.
- d) Número de participantes o trayectoria significativa de las iniciativas: se estableció como criterio de corte que la iniciativa hubiese atendido por lo menos a cien participantes, o bien, que tuviera como mínimo cinco años de experiencia en trabajar con NNA que se encuentran fuera del sistema educativo formal.
- e) Vigencia de las experiencias: se eligieron aquellas que estuvieran vigentes a la fecha de la revisión, por lo tanto, se descartaron las que no presentaban información explícita acerca de su funcionamiento actual.<sup>7</sup>

Luego de seleccionar las experiencias educativas, se estableció un contacto formal a través de los canales institucionales que se registraron en la etapa de identificación de las experiencias. Se envió una carta de respaldo institucional firmada conjuntamente por MIDE UC y UNICEF en la que se dio cuenta del estudio. Además, se adjuntó una

<sup>4</sup> Si bien no se indica el número de participantes totales del programa, se estableció un porcentaje de logro y un tiempo de funcionamiento significativo (desde 2005), lo que permitió que incluir esta experiencia en la sistematización.

<sup>5</sup> Como se verá más adelante, este tipo corresponde a las experiencias del Programa Aulas Comunitarias y Jóvenes en Red, en Uruguay, y Youthreach, en Irlanda.

<sup>6</sup> Youth Connection Charter School, en Chicago; Escuela de la Segunda Oportunidad de Gijón, en España; y E2C-Seine Saint-Denis, en Francia.

<sup>7</sup> Por no cumplir con este criterio quedaron fuera interesantes experiencias latinoamericanas, como Caminar en Secundaria (Colombia), La innovación educativa desarrollada en Tintina (Argentina) y el programa Edúcame (El Salvador).

carta de MIDE UC en la que se precisó el tipo de colaboración específica que se solicitaba a cada institución. Si la institución accedía a participar, se le indicaba que el profesional responsable del levantamiento de la información realizaría un contacto telefónico. En tercer lugar, profesionales contratados por MIDE UC residentes en los países y ciudades donde estas iniciativas se llevaban a cabo se trasladaron hasta la localidad de la ESO y realizaron el levantamiento de información y la entrevista correspondiente. En el caso de Montevideo, Uruguay, la persona que levantó la información viajó expresamente para ello desde Santiago de Chile.

Una vez concertada la entrevista, las instituciones que se comprometieron a participar recibieron una ficha individual en la que debían registrar información de cada una de las dimensiones de interés, lo que facilitó el análisis comparativo. Posteriormente, cada investigador en terreno recogió esta ficha y levantó información adicional en caso de que lo considerara necesario para describir cabalmente la experiencia educativa. Sumado a esto, realizó entrevistas en profundidad a el o los responsables ejecutivos de la ESO, con el objetivo de indagar en las dimensiones definidas en la pauta de análisis.

## 1.2. Criterios de análisis

Luego de seleccionar las ESO que participarían del estudio se caracterizaron los factores que ordenarían la indagación en terreno y el posterior análisis. Estos factores se presentan en la tabla.

### Dimensiones de descripción y análisis de las escuelas de segunda oportunidad

Dimensión	Descripción
<b>Identificación de la iniciativa</b>	Dependencia administrativa y ámbito territorial de acción
<b>Historia</b>	Desde cuándo se desarrolla el programa, cuáles son las principales modificaciones que ha experimentado a lo largo del tiempo y otros aspectos de su historia
<b>Propósito</b>	Objetivos y metas del programa
<b>Requisitos de acceso</b>	Definición y cuantificación de la población objetivo y explicitación de requisitos de entrada al programa (edad, años de escolaridad, situación socioeconómica, etcétera)
<b>Marco regulatorio</b>	Marco regulatorio nacional en el que se desarrolla el programa y legislación específica, si es que fue requerida
<b>Diseño pedagógico</b>	Descripción del diseño pedagógico de la experiencia y de las bases que la sustentan
<b>Actores</b>	Análisis de las funciones y características los actores participantes de la iniciativa Descripción de su organización del trabajo Tipo, cantidad y calidad de profesionales, en relación con el diseño pedagógico y el propósito del programa.
<b>Certificación</b>	Tipo de certificación de estudios que entrega el programa y cómo se obtiene
<b>Vinculación con sistema educativo formal</b>	Descripción de cómo se vincula la experiencia con el sistema educativo formal local, regional y nacional

Dimensión	Descripción
<b>Cobertura</b>	Alcance del programa en términos absolutos y relativos a las características de la población objetivo
<b>Resultados</b>	Principales resultados del programa (señalar si existen estudios que respaldan esta información)
<b>Financiamiento</b>	Descripción de la forma de financiamiento del programa
<b>Vinculación con otras instituciones</b>	Descripción de la colaboración que realiza la experiencia con otras instituciones que abordan aspectos psicosociales, laborales, capacitación en oficios y/o con empresas

El propósito de esta caracterización fue contar con un conjunto de dimensiones que ordenara la búsqueda de información para realizar un posterior análisis comparativo y transversal. Este análisis permitiría establecer comparaciones entre los resultados observados y los obstáculos y facilitadores reportados por los entrevistados, en tanto informantes clave. Algunas de estas dimensiones fueron propuestas preliminarmente en las bases de licitación (#CLE-28/2015), mientras que otras fueron sugeridas por MIDE UC durante la primera etapa del proyecto.

Las razones para elegir esas dimensiones se relacionan con la caracterización de la historia del proyecto específico de escuela de segunda oportunidad: cómo surge y en qué contexto institucional se inserta. Enseguida, se procura identificar el tipo de población juvenil a la que se dirige y cuáles son los objetivos que se plantea respecto de esa población. Como todo sistema social, la escuela se caracteriza como un conjunto de actores que interaccionan de acuerdo con una normativa que define las regulaciones internas (entre los miembros) y externas (con el entorno). En términos pedagógicos, se intenta describir la orientación teórica o conceptual de la escuela (si la hubiera), cómo se vincula con el sistema educativo formal y qué tipo de certificación educacional otorga (si lo hiciera). Finalmente, se indaga sobre los costos de la iniciativa y su financiamiento.

Estas dimensiones se organizaron en una ficha de descripción que se aplicó a cada una de las experiencias educativas seleccionadas, de modo que todas contaran con un mismo formato de reporte. Este análisis constituyó el insumo principal para la elaboración de recomendaciones para el diseño de escuelas de segunda oportunidad en el contexto chileno.

## 2. DESCRIPCIÓN PRELIMINAR DE EXPERIENCIAS INTERNACIONALES

A continuación, se describen las veintiocho experiencias educativas internacionales de escuelas de segunda oportunidad en doce países. En América se incluyen experiencias de Estados Unidos, Uruguay, Colombia, Argentina y El Salvador. En Europa se reportan las experiencias de Irlanda, Dinamarca, España, Francia y Reino Unido y, por último, en Oceanía se describen las experiencias de Nueva Zelanda y Australia.

### 2.1. Experiencias educativas en América

#### 2.1.1. Estados Unidos

Nombre de iniciativa	<b>Gateway to College</b>		
Tipo de organización	Privada		
País	Estados Unidos	Nivel	Nacional
Año de inicio	2000	Año de término	En curso
<b>Descripción del programa</b>			
Gateway to College (GtC) es un programa que crea oportunidades para que los jóvenes que están fuera de la educación secundaria formal puedan terminarla y comenzar sus estudios universitarios. La experiencia funciona en 41 universidades de 21 estados de Estados Unidos. El objetivo principal es que los jóvenes obtengan sus diplomas de educación secundaria por medio de programas universitarios que, al mismo tiempo, les entregan créditos para realizar convalidaciones en estudios postsecundarios (Willard, Bayes, Martínez, 2015)			
<b>Descripción de marco curricular, pedagógico y normativo</b>			
La estrategia del modelo Gateway persigue dos objetivos (modelo dual). Por un lado, propone que el joven que abandona la escuela obtenga créditos para completar su diploma de educación secundaria y, por el otro, que sume una cantidad significativa de créditos que le permitan realizar convalidaciones en enseñanza superior. De esta forma se propicia que los colegios que imparten educación secundaria y las instituciones superiores trabajen en conjunto para crear un programa flexible al interior del establecimiento de educación superior, de modo que el alumno se sienta parte de este (Willard, Bayes, Martínez, 2015).			
Los programas se diseñan localmente, pueden optar a fondos y utilizar instalaciones públicas. GtC apoya a los colegios y universidades para que trabajen en conjunto y construyan sus programas, los cuales deben cumplir con requerimientos académicos, económicos (sustentabilidad) y regulatorios para operar efectivamente (Willard, Bayes, Martínez, 2015).			
Cabe consignar que el programa tiene un enfoque holístico, pues aspira a desarrollar todos los aspectos del estudiante (académicos, sociales y emocionales) a partir de estilos de enseñanza y aprendizaje innovadores y colaborativos (Willard, Bayes, Martínez, 2015)			
<b>Resultados del programa</b>			
De acuerdo con los antecedentes del programa, desde su creación ha atendido a más de 18.000 estudiantes. Actualmente cuenta con 4.656 alumnos, con un promedio de 2.500 matrículas durante los últimos cuatro años. En 2014 se graduaron más de 700 estudiantes (Willard, Bayes, Martínez, 2015).			
En lo que respecta a los resultados, Rider, Winters y Neilson (2012) identificaron que el 73% de los alumnos que terminaron GtC actualmente se encuentra en educación superior y que el 34% ya la completó. Por otro lado, el 89% de los alumnos asegura que continuará estudiando y el 83% espera obtener, al menos, el grado de bachiller.			
Contacto	Glenn Fee	Cargo	Relaciones externas
Mail	<a href="mailto:gfee@gatewaytocollege.org">gfee@gatewaytocollege.org</a>	Teléfono	971-634-1525
Dirección	<a href="http://www.gatewaytocollege.org">www.gatewaytocollege.org</a>		

Nombre de iniciativa	<b>YouthBuild</b>		
Tipo de organización	ONG sin fines de lucro		
País	Estados Unidos	Nivel	Internacional
Año de inicio	1990	Año de término	En curso
<b>Descripción del programa</b>			

Youthbuild está dirigido a jóvenes de entre 16 y 24 años que se encuentran desconectados del sistema escolar. El programa entrega orientación, habilidades básicas en lectura y matemáticas, entrenamiento en construcción y habilidades de liderazgo para ser buen ciudadano. Asimismo, se compromete a ofrecer empleo a cada joven que termine el proceso exitosamente. Por lo general, se extiende por un año y está abierto de lunes a viernes, durante todo el día. Los centros acogen a 40 alumnos, aproximadamente, que se dividen en grupos de 15 a 20 personas. Se señala que, en su mayoría, los estudiantes son afroamericanos o latinos y que el eje de su trabajo es la construcción de viviendas (MDRC, 2015). Por medio de esta labor se busca potenciar el desarrollo personal, social y académico del alumno, y, paralelamente, contribuir a la comunidad.

#### Descripción de marco curricular, pedagógico y normativo

El programa se centra en el desarrollo de cinco tareas basadas en el modelo psicosocial de Erik Erikson. Aunque todas son igualmente importantes, cada alumno tiende a priorizarlas según sus intereses.

Algunas de estas tareas son (MDRC, 2015):

1. **Confianza versus desconfianza:** aprender a confiar en la preocupación, competencia y justicia del equipo de YouthBuild y en el ambiente de seguridad físico y emocional que se establece entre los pares del programa.
2. **Autonomía versus vergüenza y duda:** negociar un rango aceptable de autonomía en el comportamiento y toma de decisiones, de modo de aprender a respetar y valorar las reglas y orientaciones del programa.
3. **Iniciativa versus culpa:** intentar colaborar con el equipo y los pares, de manera de potenciar el desarrollo personal y superar cualquier sentimiento de culpa, rechazo o aislamiento.
4. **Competencia versus inferioridad:** esforzarse por aprender nuevas estrategias y dominar nuevas habilidades para enfrentar el empleo, las evaluaciones nacionales (GED), el diploma escolar o los exámenes universitarios.
5. **Identidad versus confusión:** resolver todas las tensiones entre las creencias antiguas y las nuevas sobre uno mismo. Enfocarse en una nueva identidad positiva, que promueva un estilo de vida saludable, la satisfacción interna y expectativas positivas sobre el futuro.

#### Resultados

De acuerdo con su sitio web, Youthbuild es un programa exitoso, ya que ha logrado crear una red de centros a nivel nacional e internacional. Para 2014 existían 360 programas en todo el mundo —que habían trabajado con más de 16.000 jóvenes— y se habían construido más de 2.000 viviendas. Dentro de Estados Unidos, más de 140.000 jóvenes han sido parte del programa realizado la construcción de 30.000 viviendas (YouthBuild, 2014).

En cuanto a los resultados académicos, en 2014 el programa reclutó a cerca de 9.000 jóvenes sin diploma, de los cuales aproximadamente un tercio presentaba problemas judiciales. Al finalizar el programa, el 77% de ellos obtuvo un diploma de educación secundaria o credenciales para el trabajo, el 61% accedió a la educación superior o consiguió empleo y el 72% logró conservar su empleo por al menos seis meses. Por último, el porcentaje de reincidencia en delitos fue del 9% (YouthBuild, 2014).

Contacto	Alison Carter (YB Boston)	Cargo	Directora de Programas
Mail	amarlow@ybboston.org	Teléfono	+1 (617) 445 8887
Dirección	<a href="http://youthbuildboston.org/">http://youthbuildboston.org/</a>		

Nombre de iniciativa	<b>Young Adult Internship Program (YAIP)</b>		
Tipo de organización	Pública		
País	Estados Unidos	Nivel	Estatal
Año de inicio	2007	Año de término	En curso
<b>Descripción del programa</b>			
En la ciudad de Nueva York viven, aproximadamente, 165.000 jóvenes de entre 16 y 24 años que se encuentran fuera del sistema escolar o sin empleo. La principal meta de Young Adult Internship Program (YAIP) es reducir el riesgo de daño económico que conlleva tener altas tasas de deserción escolar a largo plazo. Por consiguiente, busca incrementar las oportunidades educativas relacionadas con la preparación para la universidad y la empleabilidad.			
El programa está diseñado para entrenar a jóvenes adultos que ya poseen habilidades básicas, para que puedan terminar la secundaria, ingresar a la universidad o encontrar trabajo. El programa, que dura 14 semanas y que se realiza tres veces por año (ciclos), aspira a atender a 1.300 personas anualmente (New York, CEO, s.f.).			
<b>Descripción de marco curricular, pedagógico y normativo</b>			
El programa se basa en el modelo lógico, que considera los siguientes aspectos: contexto de trabajo, recursos, población objetivo, actividades, resultados y metas. Su estructura contempla tres etapas de servicios y ofrece talleres de preparación para el trabajo o entrenamiento educacional para comenzar una carrera. Además, ofrece apoyo individual, orientación, evaluación y pasantías pagadas (New York, CEO, s.f.).			

La primera etapa, que dura entre dos y cuatro semanas, se centra en preparar al estudiante para posibles empleos. Este objetivo se aborda a través de evaluaciones, entrenamiento y el diseño de una estrategia para cada alumno. La segunda etapa se extiende entre 10 y 12 semanas, periodo en que el estudiante realiza una pasantía en un puesto de trabajo derivado por el programa, o bien, participa en talleres educativos. En la tercera y última etapa se planifica un seguimiento al alumno, de modo que el programa se compromete durante nueve meses a entregarle apoyo en la búsqueda de empleo, entrenamiento o programas de educación (New York, CEO, s.f.).

#### Resultados del programa

De acuerdo con los resultados de 2008, de un total de 340 alumnos, el 75% logró completar su pasantía en el segundo ciclo del año, mientras que, de un total de 385 alumnos, el 85% lo completó en el tercer ciclo (New York, CEO, s.f.).

Contacto	Shenelle Kuhlor (YAIP Bronx)	Cargo	Coordinadora
Mail	<a href="mailto:skuhlor@bronxworks.org">skuhlor@bronxworks.org</a>	Teléfono	(718 )993-88803
Dirección	<a href="http://www.bronxworks.org/young-adult-internship-program">www.bronxworks.org/young-adult-internship-program</a>		

Nombre de iniciativa	<b>Young Adult Literacy Program</b>		
Tipo de organización	Pública		
País	Estados Unidos	Nivel	Estatal
Año de inicio	2008	Año de término	En curso
<b>Descripción del programa</b>			
El Young Adult Literacy Program (YALP) es una iniciativa del Centro de Oportunidades Económicas de la ciudad de Nueva York. Su objetivo es mejorar las habilidades académicas y de preparación laboral para aquellos jóvenes que no se encuentran en el colegio y que tampoco trabajan.			
El programa apunta a jóvenes de entre 16 y 24 años que abandonan el colegio entre 4° y 8° básico, a quienes prepara para obtener los certificados de enseñanza secundaria. Para 2013 el programa se implementaba en 17 lugares (MDRC, 2015).			
<b>Descripción de marco curricular, pedagógico y normativo</b>			
El YALP ofrece instrucción básica en lectura, escritura y aritmética de forma intensiva, además de servicios de apoyo social, preparación para el trabajo y pasantías. Su modelo de enseñanza, basado principalmente en el Community Education Pathways to Success (CEPS), combina la instrucción académica rigurosa con el apoyo constante y la preparación para el mundo laboral (MDRC, 2015).			
YALP ofrece cuatro sesiones programáticas al año (una por estación), cada una de las cuales dura tres meses. El programa busca comprometer a los jóvenes a asistir a la mayor cantidad de sesiones para que alcancen un nivel de lectura de 8° básico y así puedan comenzar la preparación para rendir los exámenes de convalidación de educación secundaria (MDRC, 2015).			
El programa se sustenta en cuatro elementos centrales (MDRC, 2015):			
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Instrucción académica rigurosa:</b> centrada en la rutina y en clases bien estructuradas, pero que entregan al alumno un grado de control de su proceso de aprendizaje.</li> <li>2. <b>Apoyo social:</b> se le da especial atención a conocer a cada joven y, de este modo, identificar las potenciales barreras que pueden poner en riesgo su progreso en el programa. En esta línea, se lo apoya en la transición del programa al trabajo, en el rendimiento de exámenes de certificación, etcétera. Cada alumno cuenta con un consejero que le proporciona orientación y apoyo.</li> <li>3. <b>Actividades de preparación para el trabajo:</b> en este ámbito se exploran opciones posteriores a la aprobación de exámenes de secundaria. Además, se ofrecen pasantías y entrenamiento de habilidades blandas transversales para el trabajo.</li> <li>4. <b>Visión holística de los alumnos y el marco del programa:</b> el modelo asume que los elementos mencionados anteriormente funcionan de manera integral y que se relacionan entre sí, por lo tanto, existe gran flexibilidad para diseñar e implementar el currículo y las actividades.</li> </ol>			
<b>Resultados del programa</b>			
Un estudio realizado por Westat (2013) muestra que entre julio de 2009 y diciembre de 2010, de 687 alumnos participantes del programa, el 41% (281 alumnos) logró graduarse. Por graduación se entiende haber alcanzado el nivel de lectura de 8° básico y haber comenzado la preparación para la prueba de certificación de secundaria, o bien, haberla aprobado. Por otro lado, se evidencia que el 23% de los estudiantes abandona el programa sin dar información y que el 14% se retira voluntariamente. Por último, el 6% se retira porque ha encontrado trabajo (Westat, 2013).			
Contacto	Shayla Simpson	Cargo	Coordinadora
Mail	<a href="mailto:SSimpson@queenslibrary.org">SSimpson@queenslibrary.org</a>	Teléfono	718-480-4230
Dirección	<a href="http://www.queenslibrary.org/services/young-adult-literacy">www.queenslibrary.org/services/young-adult-literacy</a>		

Nombre de iniciativa	<b>National Guard Youth Challenge</b>		
Tipo de organización	Pública		
País	Estados Unidos	Nivel	Nacional
Año de inicio	1993	Año de término	En curso
<b>Descripción del programa</b>			
El programa National Guard Youth Challenge (NGYC) fue establecido en 1993 para atender a jóvenes de entre 16 y 18 años que experimentan dificultades para completar su educación secundaria. Cuenta con 34 programas en 27 estados y dura 17 meses. Su objetivo es ayudar a los jóvenes a obtener su diploma de secundaria o a rendir su examen general de desarrollo educacional (GED). El programa se basa en un modelo militar estrictamente disciplinado y estructurado. Su meta para el 2020 es establecer sedes que permitan atender a 20.000 nuevos alumnos (NGYC, 2015).			
<b>Descripción de marco curricular, pedagógico y normativo</b>			
El objetivo del programa es empoderar a los participantes en temáticas de responsabilidad, logro y comportamiento positivo. Releva la importancia de la confianza en uno mismo e incrementa las oportunidades por medio del entrenamiento de habilidades, el servicio a la comunidad y el desarrollo de liderazgos (NGYC, 2015).			
Si bien el modelo varía de acuerdo con las particularidades de cada contexto, existe una estructura básica que es común a todos los centros.			
El programa se divide en tres fases (Millenky, Bloom, Muller-Ravett y Broadus, 2011):			
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Fase previa al desafío:</b> esta fase, que dura dos semanas, consiste en una evaluación física, psicológica y de orientación. Además, se exponen a los candidatos las reglas, expectativas y nociones sobre conducta militar, disciplina y trabajo en equipo. Junto con ello, comienza un intenso entrenamiento físico. Quienes completan esta fase son reclutados como cadetes y pasan a la segunda fase.</li> <li>2. <b>Fase residencial:</b> durante los cinco meses que abarca esta etapa, los cadetes dejan sus hogares para vivir en las instalaciones militares, donde se implementa un programa basado en ocho componentes centrales que reflejan una actitud positiva de desarrollo, como el liderazgo, la ciudadanía responsable, el servicio comunitario, el acondicionamiento físico y la excelencia académica. Gran parte de este tiempo se utiliza en actividades educativas, con el objetivo de preparar a los alumnos para los exámenes de certificación secundaria. La finalidad del aislamiento es evitar las influencias negativas de los contextos en los que residen. Hacia el final de esta fase los cadetes trabajan con el equipo para contactar posibles lugares de establecimiento definitivo.</li> <li>3. <b>Fase posresidencial:</b> esta fase se extiende por un año e involucra un estructurado trabajo de mentoría. El objetivo de esta etapa es apoyar a los cadetes para que mantengan la actitud aprendida una vez que vuelvan a sus comunidades, familias y amistades.</li> </ol>			
<b>Resultados del programa</b>			
De acuerdo con datos del programa, hasta la fecha se han graduado más de 145.000 alumnos (NGYC, 2018).			
En 2011, un estudio llevado de Millenky y otros comparó el programa con un grupo control y estableció los siguientes resultados:			
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. En cuanto a los resultados académicos, el 72% de los cadetes obtuvo certificado de secundaria, mientras que en el grupo control lo logró el 56%. El 35% de los cadetes del NGYC obtuvo créditos para la educación superior, mientras que en el grupo control lo logró el 19%. El 11% de los cadetes comenzó estudios universitarios, mientras que en el grupo control este porcentaje fue del 8%.</li> <li>2. En cuanto a los resultados de empleo, el 58% de los cadetes se encontraba trabajando, frente al 51% del grupo control. Se precisa que los cadetes tenían remuneraciones significativamente más altas que el grupo control.</li> </ol>			
Contacto	Bicker Therien (NGYC Idaho)	Cargo	Director
Mail	btherien@idyouthchallenge.com	Teléfono	(208) 464-1463
Dirección	<a href="http://www.jointservicesupport.org/ngycp">www.jointservicesupport.org/ngycp</a>		

Nombre de iniciativa	<b>Youth Connection Charter School</b>		
Tipo de organización	Pública		
País	Estados Unidos	Nivel	Local
Año de inicio	1997	Año de término	En curso

### Descripción del programa

Youth Connection Charter School (YCCS) es una institución de educación alternativa localizada en Chicago. Trabaja con jóvenes que están fuera del sistema escolar (o en riesgo de estarlo), para lo cual cuenta con un programa de excelencia académica que considera las necesidades individuales del estudiante, a quien preparan para tener experiencias de vida de calidad y en alfabetización tecnológica, graduación de secundaria, educación vocacional, educación superior y empleabilidad (YCCS, 2015).

### Descripción de marco curricular, pedagógico y normativo

El YCCS tiene veinte centros, cada cual con un programa único de educación. Su objetivo es entregar una nueva visión a la educación alternativa por medio de un diseño educacional propio. Este programa está alineado con los estándares educativos del estado de Illinois, referidos a la completación de la educación secundaria, el desarrollo de habilidades para la vida y la exploración de alternativas universitarias. Una de las prioridades es ofrecer un clima de aprendizaje donde el alumno se sienta seguro, desafiado académicamente y apoyado en sus esfuerzos para obtener su grado académico o postular a un empleo (YCCS, 2008).

El método instruccional se basa en diez principios fundamentales diseñados por el programa, basados en investigaciones que muestran cuáles factores son exitosos en la educación alternativa. Estos principios articulan un marco educacional que todos los centros tienen en común, crean estándares de calidad para cada colegio en específico y representan una estrategia para estructurar los componentes de un programa.

Algunos de estos principios son los siguientes (YCCS, 2008):

1. Estructuras de escuelas adaptativas, que se construyen sobre la base de las fortalezas de sus estudiantes y su organización.
2. Instrucción educativa de calidad, que motiva al alumno a aprender y crecer académica y personalmente.
3. Liderazgo académico fuerte que construye equipos fuertes.
4. Evaluación para orientar al individuo y a la organización.
5. Altas expectativas para todos los alumnos.
6. Oportunidades y ambiente de crecimiento profesional para profesores.
7. Programas basados en la comunidad.

### Resultados del programa

Entre sus logros, el programa destaca que es responsable del 7% de los graduados de los colegios públicos de la ciudad de Chicago durante 2012 y 2013. Además, respecto de las minorías, el programa gradúa al 12% de la población afroamericana en colegios públicos y al 7% de la población latina. Otro aspecto que releva es que el 83% de los graduados del programa continúa estudios superiores o se encuentra empleado. El promedio de asistencia es del 77% y el porcentaje de graduación es del 86%. En total, desde 1997 a la fecha se han graduado más de 15.000 alumnos a través de este programa (YCCS, 2015).

Por último, de acuerdo con el reporte de la política de calidad de colegios públicos de Chicago, el YCCS se encuentra en el Nivel 1 de calidad, lo que representa el segundo nivel de mayor calidad (Chicago Public Schools, 2014).

Contacto	Cynthia Levi	Cargo	FOIA Officer
Mail	clevi@yccs.org	Teléfono	312-328-0799
Dirección	<a href="http://www.yccs.us/home">www.yccs.us/home</a>		

## 2.1.2. Uruguay

Nombre de iniciativa	<b>Programa Aulas Comunitarias</b>		
Tipo de organización	Mixto		
País	Uruguay	Nivel	Nacional
Año de inicio	2006	Año de término	En curso
<b>Descripción del programa</b>			
El objetivo del Programa Aulas Comunitarias (PAC) es reingresar a los jóvenes de entre 12 y 15 años que están fuera de la educación secundaria o que nunca ingresaron a ella. A diferencia de otros programas, busca que el alumno retorne a la escuela tradicional, por lo tanto, es un programa de naturaleza no permanente.			
Un aspecto que destaca del programa es su carácter intersectorial, ya que el Estado y la sociedad civil, en conjunto, abordan la temática de una forma particular, es decir, atendiendo al contexto de cada comunidad. El Estado, a través de sus instituciones educacionales, se encarga de los estándares de aprendizaje, de los contenidos y del pago de personal, mientras que las organizaciones no gubernamentales aportan el espacio físico y la gestión del programa (Mancebo y Monteiro, 2009).			
<b>Descripción de marco curricular, pedagógico y normativo</b>			

La estrategia de trabajo del PAC consiste en tres modalidades progresivas que se dirigen hacia la inclusión definitiva en la educación formal (Mancebo y Monteiro, 2009):

**Modalidad A (Inserción efectiva en primer año del ciclo básico):** los inscritos en esta modalidad realizan en el aula el primer año de enseñanza media (primer año de ciclo básico) de forma semestral y acreditando cada asignatura al finalizar el semestre. Una vez que el alumno egresa del primer año ya puede pasar al segundo año del ciclo básico en un liceo o escuela técnica, siempre con el apoyo de la Modalidad C. En esta modalidad, cada aula comunitaria está integrada por veinte alumnos, aproximadamente.

**Modalidad B (Introducción a la vida liceal):** esta modalidad está dirigida a los estudiantes que necesitan un proceso de formación más largo y personalizado. Como estos casos son más complejos, ya que son jóvenes con dificultades de lectura o razonamiento matemático, el primer año el participante recibe enseñanza personalizada y el segundo año, dependiendo de su grado de avance, ingresa al PAC o a un liceo con un seguimiento formalizado. En esta modalidad las aulas comunitarias integran a veinte estudiantes, quienes cursan distintas asignaturas hasta su acreditación. Además, se ofrecen talleres complementarios que estimulan la expresión y la recreación.

**Modalidad C (Apoyo y consulta):** en esta modalidad los adolescentes ya han egresado del PAC y reingresado a la enseñanza media tradicional. El objetivo es acompañar a los egresados de las modalidades A y B durante sus primeros años en la vida liceal.

#### Resultados del programa

Hasta el año 2013 el programa atendía, en siete departamentos del país, a 2.087 alumnos, de los cuales el 50% cursa la modalidad A. La tasa de aprobación en esta modalidad es del 66% el primer año, mientras que el 22% reprueba y el 11% abandona el programa. De los alumnos que permanecen en el programa todo el año aprueba el 75%. De los estudiantes que abandonan el programa, el 54% reporta que es por problemas personales sin especificación, mientras que el 35% alude a razones socioeconómicas y el 11% a razones propias del programa (MIDES, 2014).

Contacto	Alejandra Scafati	Cargo	Coordinadora general
Mail	alejandra.scafati@gmail.com	Teléfono	+598 2903 0367
Dirección	<a href="http://www.mides.gub.uy/innovaportal/v/23255/3/innova.front/programa-aulas-comunitarias">www.mides.gub.uy/innovaportal/v/23255/3/innova.front/programa-aulas-comunitarias</a>		

Nombre de iniciativa	<b>Jóvenes en Red</b>		
Tipo de organización	Mixto		
País	Uruguay	Nivel	Nacional
Año de inicio	2012	Año de término	En curso

#### Descripción del programa

El objetivo del programa Jóvenes en Red es promover que jóvenes de entre 14 y 24 años que se encuentran desconectados del sistema escolar y que tampoco trabajan ejerciten sus derechos. Este programa apunta a mejorar todos los aspectos del sujeto: personal, social, educativo, de salud e inserción laboral (MIDES, s.f.).

#### Descripción de marco curricular, pedagógico y normativo

El programa abarca cuatro componentes que funcionan como etapas de implementación. El primer componente es el de convocatoria, apoyo y acontecimiento. En esta línea, el programa asume un rol activo en la búsqueda de población objetivo, para lo cual revisa bases y servicios existentes en la comunidad. Luego de ubicarlos, se estructuran grupos de jóvenes dirigidos por un docente, con un máximo de veinte por grupo. El docente cuenta con los recursos para mantenerlos en el programa, entre los que se mencionan becas de alimentación y transporte. Posteriormente se realiza un trabajo integral con ellos y su entorno, de manera de comprometer a las familias, las comunidades y las instituciones locales (MIDES, s.f.).

El segundo componente considera los espacios de formación, que se dividen en tres modalidades (MIDES, s.f.):

**Modalidades de iniciación a la formación profesional:** talleres de capacitación profesional y de alfabetización laboral. El objetivo es insertar a los jóvenes en el mercado laboral, o bien, que continúen sus estudios.

**Modalidad de taller socioeducativo:** talleres que permiten desarrollar el lenguaje corporal y artístico, las habilidades orales y escritas, y el pensamiento lógico. Este espacio promueve la recreación y la interacción entre educadores y docentes.

**Modalidad flexible de formación o acreditación de educación formal:** propuestas educativas formales para acreditar la continuidad en el sistema educacional. Es importante coordinar el trabajo con otros programas que abordan el tema, como el Programa Aulas Comunitarias, descrito anteriormente.

El tercer componente se refiere a lo laboral, pues su objetivo es vincular la educación con el mundo del trabajo. Con este fin, se llevan a cabo talleres de orientación educativo-laboral que entregan herramientas y orientación para la búsqueda de empleo y el desarrollo de habilidades transversales para el ámbito del trabajo. Además, se educa en temas específicos, como derechos y deberes de los trabajadores, y negociación. Este componente también ofrece instancias individuales de orientación vocacional y laboral, donde se realiza un trabajo personalizado con el alumno. El programa apoya al joven en la búsqueda de empleo, por lo que facilita contactos con las empresas, y visibiliza y coordina programas de empleo juvenil, entre otras acciones.

El último componente es la proyección y fortalecimiento comunitario, que propicia que los jóvenes y docentes formen equipos para llevar a cabo actividades dirigidas a la comunidad local.

#### Resultados del programa

De acuerdo con la Dirección Nacional de Evaluación y Monitoreo (DINEM), desde 2012 y hasta 2015 participaron 5.450 jóvenes de entre 14 y 24 años. En este marco, se conformaron 42 equipos de trabajo y 200 equipos técnicos. Entre las fortalezas, se destaca que los jóvenes valoran positivamente el programa, en especial su carácter interinstitucional, su consideración contextual y la flexibilidad que otorga (DINEM, 2015).

Contacto	Flavia Rovetta	Cargo	Relaciones públicas y comunicaciones
Mail	<a href="mailto:frovetta@mides.gub.uy">frovetta@mides.gub.uy</a>	Teléfono	+598 2402 6000
Dirección	<a href="http://www.mides.gub.uy/innovaportal/v/14544/3/innova.front/jovenes_en_red">www.mides.gub.uy/innovaportal/v/14544/3/innova.front/jovenes_en_red</a>		

### 2.1.3. Colombia

Nombre de iniciativa	<b>Caminar en Secundaria</b>		
Tipo de organización	Pública		
País	Colombia	Nivel	Nacional
Año de inicio	Sin información	Año de término	Sin información

#### Descripción del programa

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) creó el programa Caminar en Secundaria como respuesta a la necesidad de nivelar la sobreedad de estudiantes de la zona rural del país. El programa busca garantizar la permanencia y el reingreso de aquellos alumnos que han abandonado el sistema educativo y, luego, nivelarlos para que puedan continuar con sus estudios. El programa está dirigido a estudiantes de educación básica y pretende, además, evitar la migración descontrolada de población rural a la ciudad (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2010).

#### Descripción de marco curricular, pedagógico y normativo

El programa se sustenta en cuatro principios para el desarrollo de un ser humano integral. Primero, la formación para el trabajo y la productividad; segundo, el desarrollo del pensamiento científico; tercero, la formación para el desarrollo de la personalidad humana; y, por último, la formación para la interculturalidad (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2010).

Este desarrollo humano integral se logra solo si se cumplen cuatro condiciones básicas (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2010):

1. **Flexibilidad:** es importante que la flexibilidad metodológica contemple los factores contextuales que influyen en la deserción.
2. **Pertinencia:** el programa debe responder a necesidades propias del alumno y su entorno.
3. **Interdisciplinariedad:** integrar los distintos conocimientos de cada una de las disciplinas que conforman el plan de estudio.
4. **Significatividad:** el programa de estudios debe procurar que lo aprendido tenga sentido y aplicación en los contextos y proyectos de vida de los alumnos.

La duración del programa permite completar la educación básica secundaria en dos años. Esto significa que cada año escolar se comprime en un semestre. Se presentan dos modalidades: una presencial, que funciona en la misma jornada que la educación formal, y otra semipresencial, que requiere de asistencia algunos días a la semana y que se complementa con un sistema de tutorías y compromisos fuera del tiempo de clase (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2010).

#### Resultados del programa

Sin información.

Contacto	Marta Herrera	Cargo	Subdirección de Permanencia
Mail	<a href="mailto:permanencia@mineducacion.gov.co">permanencia@mineducacion.gov.co</a>	Teléfono	
Dirección	<a href="http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-340093.html">www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-340093.html</a>		

Nombre de iniciativa	<b>Aceleración del Aprendizaje</b>		
Tipo de organización	Mixta		
País	Colombia	Nivel	Nacional
Año de inicio	2000	Año de término	En curso
<b>Descripción del programa</b>			
El programa de Aceleración del Aprendizaje se originó en Brasil. Luego de una exitosa implementación en ese país, el MEN decidió transferir el programa y realizar un piloto el año 2000. El programa es una alternativa para jóvenes en situación de sobreedad escolar que, por distintos motivos, se encuentran fuera de la educación básica primaria (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, s.f.).			
<b>Descripción de marco curricular, pedagógico y normativo</b>			
Según el MEN, tres dimensiones son fundamentales para el éxito del programa. La primera es la dimensión política, pues se requiere un compromiso de las autoridades locales. La segunda es la dimensión pedagógica, que considera al alumno como el centro del aprendizaje. La tercera dimensión operativa y busca comprometer a todos los actores involucrados en la implementación (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, s.f.).			
El modelo en que se sustenta el programa está basado en la pedagogía del éxito. Los grupos de trabajo no tienen más de 25 alumnos, de modo de personalizar la enseñanza. Por su parte, los contenidos se desarrollan a través de proyectos interdisciplinarios que incluyen un proceso de evaluación permanente. La metodología del programa se basa en proyectos que integran cuatro disciplinas: ciencias naturales, ciencias sociales, matemática y lenguaje. Cada proyecto se divide en subproyectos con una clara estructura. De esta forma, los alumnos se enfrentan a productos de corto plazo, lo que contribuye a la percepción de éxito (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, s.f.).			
En este marco, los cursos de aceleración están compuestos por siete módulos. El primero es introductorio, mientras que cada uno de los seis restantes abarca un proyecto específico que, a la vez, contiene subproyectos (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, s.f.).			
El único requisito para ingresar al programa es que el interesado sepa leer y escribir. De no ser así, el programa contempla un curso previo llamado Nivelémonos, que entrega a los alumnos aprender los conocimientos básicos de lectura, escritura y matemáticas (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, s.f.).			
<b>Resultados del programa</b>			
Sin información.			
Contacto	Marta Herrera	Cargo	Subdirectora de Permanencia
Mail	permanencia@mineducacion.gov.co	Teléfono	
Dirección	<a href="http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-340092.html">www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-340092.html</a>		

#### 2.1.4. Argentina

Nombre de iniciativa	<b>Innovación educativa desarrollada en Tintina</b>		
Tipo de organización	Pública		
País	Argentina	Nivel	Local
Año de inicio	2005	Año de término	Sin información
<b>Descripción del programa</b>			
Con la finalidad de articular una estrategia para abordar la exclusión educativa, en 2005 se creó una mesa coordinadora local en Tintina (Departamento de Moreno). Fue una decisión que se tomó en respuesta a las significativas tasas de repitencia y desescolarización de la localidad. En la mesa participan escuelas rurales, iglesias, radios comunitarias y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero, entre otras organizaciones. Todos estos actores se coordinan para optimizar su acceso a las políticas nacionales, los recursos y los espacios locales. De este modo, las escuelas y otros actores establecen un diagnóstico, y luego diseñan y gestionan espacios alternativos para permitir el reingreso al sistema educativo de niños y jóvenes excluidos (SES, 2009).			
<b>Descripción de marco curricular, pedagógico y normativo</b>			
Esta iniciativa se caracteriza por crear un programa y currículo centrado en las necesidades de cada una de las localidades. El objetivo es conectar los conocimientos previos de los alumnos con el currículo escolar por medio de la práctica (SES, 2009). No existe un modelo propiamente tal, sino que más bien se trata de una articulación de experiencias y saberes de distintos actores de las localidades. Algunos de los talleres creados por la comunidad son los siguientes:			

1. Taller de apoyo pedagógico
2. Taller de huerta escolar y cunicultura
3. Taller radiofónico
4. Talleres de informática
5. Talleres sobre educación sexual
6. Reuniones periódicas con padres

Esta formación responde a los requisitos establecidos por el gobierno central, al tiempo que entrega mayor pertinencia y significación porque se ajusta al contexto de los estudiantes. Además, las actividades fomentan el trabajo en grupo, la expresión y el reconocimiento de los derechos de las personas (UNESCO, 2013).

#### Resultados del programa

Todos los actores coinciden en que las habilidades desarrolladas en esta iniciativa han mejorado el rendimiento escolar de los alumnos. Asimismo, reconocen la importancia del factor económico, pues las becas del Plan Nacional de Inclusión Escolar (PNIE) —aporte económico que ayuda a las familias— han sido la principal razón por la que los estudiantes han retornado a las escuelas. En efecto, estos estudiantes valoran el aprendizaje de habilidades de comprensión lectora, expresión, resolución de problemas, creatividad y pensamiento crítico. Por último, se destaca que los alumnos que participan en estos talleres están más motivados a continuar con sus estudios (SES, 2009).

De los 209 jóvenes que se encontraban excluidos del sistema en 2009, 175 regresaron a la escuela (SES, 2009).

Contacto	Marcelo Krichesky	Cargo	Coordinador de Educación
Mail	educacion@fundses.org.ar	Teléfono	(5411) 5368 8370
Dirección	San Martín 575 6° a- Ciudad Autónoma de Buenos Aires 1004		

Nombre de iniciativa	<b>Proyecto La escuela te invita</b>		
Tipo de organización	Privada		
País	Argentina	Nivel	Local
Año de inicio	2015	Año de término	En curso
<b>Descripción del programa</b>			
La Fundación SES, en conjunto con otros actores, lanzó este proyecto con el objetivo de fortalecer la trayectoria educativa de jóvenes de educación secundaria que no han terminado sus estudios o están en riesgo de quedar fuera del sistema escolar. La modalidad de trabajo busca articular a distintas organizaciones no gubernamentales y comunitarias, en conjunto con la política pública, de modo de aprovechar los espacios para conectar la experiencia territorial con la escolar (SES, 2015).			
<b>Descripción de marco curricular, pedagógico y normativo</b>			
El proyecto tiene siete etapas:			
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Acuerdo con escuelas y creación de mesa con distintos actores:</b> en esta se da a conocer el proyecto a la comunidad y se recoge el interés y posibilidades de colaboración. El objetivo es incorporar la mayor cantidad de actores posible.</li> <li>2. <b>Levantamiento:</b> la primera tarea de esta mesa es recolectar información sobre la población objetivo con la que se debe trabajar.</li> <li>3. <b>Acercamiento y convocatoria:</b> la mesa conforma equipos para contactar a la población identificada e invitarla a participar. En estas visitas se intenta convencer al joven y, al mismo tiempo, conocer su realidad.</li> <li>4. <b>Selección de espacios puente:</b> el objetivo es conectar espacios en los que se desarrollan tanto actividades recreativas como de aprendizaje. Además, la mesa debe entregar ofertas educativas de reingreso que ya existen en la política pública.</li> <li>5. <b>Desarrollo de espacios puente:</b> puesta en marcha de las actividades previamente establecidas.</li> <li>6. <b>Seguimiento y acompañamiento de espacios puente:</b> el propósito es supervisar el trabajo en los espacios puente y apoyar a los equipos involucrados en la ejecución.</li> <li>7. Sistematización de la experiencia a cargo de la mesa y la Fundación SES.</li> </ol>			
<b>Resultados del programa</b>			
Sin información.			
Contacto	Marcelo Krichesky	Cargo	Coordinador de Educación
Mail	educacion@fundses.org.ar	Teléfono	(5411) 5368 8370
Dirección	San Martín 575 6° a- Ciudad Autónoma de Buenos Aires 1004		

## 2.1.5. El Salvador

Nombre de iniciativa	<b>Edúcame</b>		
Tipo de organización	Pública		
País	El Salvador	Nivel	Nacional
Año de inicio	2005	Año de término	
<b>Descripción del programa</b>			
<p>Edúcame es un programa establecido dentro de las políticas del Plan 2021, cuyo objetivo es entregar oportunidades educativas a jóvenes que, por diversas razones, no se encuentran en el sistema escolar. Esta iniciativa surge para enfrentar el problema del abandono en la educación secundaria, que en 2005 llegaba al 60% en jóvenes de entre 15 y 19 años (BID, 2008).</p> <p>El programa se caracteriza por tener un modelo flexible que es ejecutado por organizaciones no gubernamentales, las cuales reciben becas. Esta flexibilidad se ve reflejada, por ejemplo, en facilidades para estudiar y trabajar al mismo tiempo, o bien, para realizar un ciclo de forma acelerada y así terminar los estudios rápidamente (BID, 2008).</p>			
<b>Descripción de marco curricular, pedagógico y normativo</b>			
<p>Edúcame contempla tres modalidades a cargo de docentes que se especializan como tutores certificados. Los tres modelos son los siguientes (OEI, s.f.):</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Educación acelerada:</b> Es la más corta, pero de mayor carga académica en términos de tiempo. El objetivo es que el alumno obtenga un certificado de manera más rápida. Por ejemplo, uno de los programas permite convalidar los contenidos de tres años de escuela tradicional en dieciocho meses de educación acelerada. El horario es de lunes a viernes, en jornadas de ocho horas continuas. Esta modalidad cuenta con un tutor para cada asignatura y está orientada, principalmente, a personas con sobreedad.</li> <li>2. <b>Educación semipresencial:</b> modalidad de ocho horas presenciales a la semana, de lunes a domingo. Esta opción está recomendada para quienes tengan trabajo o deban dedicarse a otras actividades. Dura dos años y permite terminar con el tercer ciclo de educación básica o con el bachillerato general de educación secundaria.</li> <li>3. <b>Educación a distancia:</b> modalidad innovadora que requiere que el alumno cuente con habilidades tecnológicas para poder realizarla. Dura máximo 24 meses.</li> </ol>			
<b>Resultados del programa</b>			
<p>A dos años de su inicio, el programa había atendido a 19.248 alumnos. La modalidad semipresencial es la más demandada, con más del 90% de la matrícula (BID, 2008).</p>			
Contacto	María Angélica Paniagua	Cargo	Directora nacional de Educación de Jóvenes y Adultos del Ministerio de Educación (MINED)
Mail	<a href="mailto:maria.paniagua@mined.gob.sv">maria.paniagua@mined.gob.sv</a>	Teléfono	No disponible
Dirección	No disponible		

## 2.2. Experiencias educativas en Europa

### 2.2.1. Irlanda

Nombre de iniciativa	<b>Youthreach</b>		
Tipo de organización	Pública		
País	Irlanda	Nivel	Nacional
Año de inicio	1988	Año de término	En curso
<b>Descripción del programa</b>			
<p>Youthreach es un programa del Departamento de Educación de Irlanda, que trabaja con jóvenes de entre 15 y 20 años que están fuera del sistema escolar. Ofrece la oportunidad de identificar las opciones para la vida adulta y provee oportunidades de acreditación (Youthreach, s.f.). Esta iniciativa, que es parte del programa de educación continua del gobierno, cuenta con más de cuatrocientos centros educacionales aprobados. Sus objetivos apuntan a mejorar el desarrollo social y personal; entregar una segunda oportunidad de educación; potenciar la independencia, la autonomía personal y la ciudadanía activa; establecer una integración con la educación continua, entregar oportunidades de trabajo y promover la inclusión social (Department of Education and Skills, 2010).</p>			
<b>Descripción de marco curricular, pedagógico y normativo</b>			
<p>Si bien el programa es nacional, los centros se manejan de forma local. Por lo tanto, la flexibilidad es suficiente como para responder a las características sociales, económicas y culturales de cada localidad. Es importante consignar que los estudiantes permanecen dos años en el programa y que los cursos acreditados son comunes en todos los centros. Sin embargo, un número importante de cursos son propios de cada centro (Department of Education and Skills, 2010).</p>			

La estructura del programa se resume en cuatro fases:

1. **Fase de compromiso:** contiene dos elementos importantes: un programa estructurado de inducción para el estudiante, y un programa personalizado y negociado que involucra las necesidades del alumno dentro de las posibilidades del centro.
2. **Fase de fundación:** el objetivo de esta fase es entregar ayudar a los alumnos a superar dificultades personales relacionadas con la confianza en sí mismos y las competencias básicas para comenzar a aprender.
3. **Fase de progresión:** corresponde al programa propiamente tal. El alumno comienza a progresar en distintos cursos con el objetivo de rendir los exámenes correspondientes para acreditar los aprendizajes. En esta etapa el programa ofrece una progresión curricular específica que prepara al estudiante para futuras instancias de desarrollo académico o laboral.
4. **Fase de transición:** esta etapa, más informal, se orienta a apoyar a los estudiantes que están próximos a salir del programa o que ya han salido. Cuenta con programas vocacionales, de entrenamiento, de empleo, entre otros. En esta instancia se mantiene el contacto con el alumno que ha egresado del programa y con los centros a los que acude para recibir apoyo (Department of Education and Skills, 2010).

#### Resultados del programa

El aseguramiento de la calidad del programa está apoyado por la Iniciativa de Marco de Calidad (QFI), que se estableció el año 2000 con el propósito de asegurar un modelo de calidad tendiente a la mejora continua del servicio ofrecido por los centros, de modo que cumplan con las necesidades de los estudiantes, los empleados y la gerencia. El marco consta de cuatro bloques: estándares de calidad, evaluación interna, planificación y evaluación externa (Department of Education and Skills, 2010).

En cuanto a los resultados, a veinticinco centros evaluados en 2010 se les solicitó información de sus estudiantes a un año después de haber ingresado al programa. De 939 alumnos, el 46% continuaba en el programa, el 15% había encontrado empleo, el 11% estaba desempleado y el 10% cursaba otros estudios (Department of Education and Skills, 2010).

Contacto	Gerard Griffin	Cargo	Coordinador nacional
Mail	<a href="mailto:gerard.griffin@lcebt.ie">gerard.griffin@lcebt.ie</a>	Teléfono	+353 65 682 8930
Dirección	<a href="http://www.youthreach.ie">www.youthreach.ie</a>		

## 2.2.2. Dinamarca

Nombre de iniciativa	UU Copenhagen – Youth Guidance Centre of Copenhagen		
Tipo de organización	Pública		
País	Dinamarca	Nivel	Municipal
Año de inicio	1997	Año de término	En curso

#### Descripción del programa

UU Copenhagen es una institución que se encuentra bajo la administración pública de la ciudad de Copenhague. Su trabajo se centra en niños y jóvenes de 7° año (segundo ciclo de educación obligatoria -Folkeskole-), quienes reciben un plan de estudio individual y participan en una variedad de actividades de orientación. El programa tiene cerca de 140 empleados (UU Copenhagen, s.f.).

A los jóvenes menores de 18 años les ofrece consejería vocacional en temas de educación o trabajo. Además, capacita a jóvenes de entre 18 y 25 años para que logren terminar su educación o consigan empleo. Su principal meta es que para 2015 el 95% de sus alumnos complete algún programa alternativo (vocacional u otro) luego de haber cursado diez años de educación básica (UU Copenhagen, s.f.).

#### Descripción de marco curricular, pedagógico y normativo

En el centro se destacan dos programas:

1. **Escuelas de producción:** Programa nacional del gobierno. Son instituciones independientes y aprobadas por la autoridad local que entregan aspectos básicos de educación. Su finalidad es fortalecer el desarrollo personal de los jóvenes y mejorar sus oportunidades en el sistema educacional y laboral. Permite obtener las calificaciones necesarias para completar tanto la educación secundaria como una calificación profesional. El público objetivo se circunscribe a jóvenes menores de 25 años que no han completado su educación o han desertado de esta. Dura un año. En el ámbito pedagógico se potencian los talleres, los trabajos prácticos y la solución de problemas. Los talleres, junto con fortalecer el desarrollo de habilidades sociales y personales, entregan una enseñanza general, de modo que los participantes puedan comenzar un programa de educación regular, por ejemplo, en centros de educación para adultos (VUC). Asimismo, los jóvenes pueden realizar prácticas en

lugares de trabajo real, dos veces al año.

(cfr: <http://www.eng.uvm.dk/upper-secondary-education/production-schools>)

2. **Programas de entrenamiento en educación vocacional básico (EGU):** Programa de formación inicial enfocado en la práctica y el trabajo, es decir, en una combinación de experiencia laboral y escolaridad. Dura dos años y pueden postular jóvenes menores de 30. La mayor parte de la formación se realiza en terreno por medio de pasantías. El objetivo es desarrollar habilidades personales, sociales y académicas para que los participantes puedan optar a empleos o acceder a la educación superior. El programa ofrece flexibilidad a los alumnos que trabajan más de media jornada (cfr: <http://www.eng.uvm.dk/>).

#### Resultados del programa

No es posible obtener resultados del programa.

Contacto	Inge Rasmussen	Cargo	Líder UU
Mail	<a href="mailto:ir@buf.kk.dk">ir@buf.kk.dk</a>	Teléfono	3366 2303 / 2722 9407
Dirección	<a href="http://www.uu.kk.dk">www.uu.kk.dk</a>		

### 2.2.3. España

Nombre de iniciativa	<b>Escuela de Segunda Oportunidad de Gijón</b>		
Tipo de organización	Pública		
País	España	Nivel	Local
Año de inicio	2001	Año de término	En curso
<b>Descripción del programa</b>			
La Escuela de Segunda Oportunidad de Gijón pertenece a la Asociación de Ciudades Europeas de Escuelas de Segunda Oportunidad. <sup>8</sup> Su objetivo general es apoyar a los jóvenes de entre 14 y 25 años para que permanezcan en el sistema escolar o se reintegren a este, con un fuerte énfasis en la formación y el empleo (Ayuntamiento de Gijón, 2011).			
<b>Descripción de marco curricular, pedagógico y normativo</b>			
la metodología del programa se basa en el diseño de programas personalizados, ya que permite elaborar un proyecto educativo individual acordado junto con el estudiante. Se realiza un seguimiento constante de cada uno de los objetivos planteados por el alumno, de modo de supervisar su proceso y logro. El programa cuenta con la colaboración en red de entidades vinculadas a la población destinataria y busca coordinar posibilidades de formación continua y empleo con otros servicios públicos de la ciudad (Ayuntamiento de Gijón, 2011).			
La intervención contempla principios pedagógicos que sirven como marco de enseñanza para la creación de los programas personalizados. Algunos de ellos son los siguientes (Ayuntamiento de Gijón, 2011):			
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Descubrimiento de habilidades individuales y creación de un ambiente de confianza.</li><li>2. Establecimiento de un equipo multidisciplinario que toma en cuenta el contexto local.</li><li>3. Análisis multidimensional: formación, integración social e integración laboral.</li><li>4. Enfoque individual.</li><li>5. Métodos alternativos de formación.</li><li>6. Flexibilidad en el proceso de aprendizaje.</li></ol>			
<b>Resultados del programa</b>			
De acuerdo con los antecedentes proporcionados por el programa, los resultados de 2011 (Ayuntamiento de Gijón, 2011) indican que:			

<sup>8</sup> La Asociación de Ciudades Europeas de Escuelas de Segunda Oportunidad es una red internacional en el campo de la enseñanza de jóvenes con falta de competencias o calificaciones para acceder a programas educacionales o al mercado laboral. La Asociación es una organización independiente sin fines de lucro establecida oficialmente en Heerlen (Holanda) el 4 de junio de 1999. Sus propósitos son organizar intercambios y transferir experiencias entre ciudades y territorios que han conformado escuelas de segunda oportunidad dentro del marco de trabajo establecido por la Unión Europea, asistir a ciudades o territorios que desean establecer una ESO y promover el concepto europeo de ESO (cfr. [www.e2c-europe.org/index.php](http://www.e2c-europe.org/index.php)).

1. El programa matriculó a 140 nuevos estudiantes, lo que da un total de 298 alumnos.			
2. El 62% de los alumnos aprueba total o parcialmente las certificaciones de educación secundaria.			
Contacto	Sin información	Cargo	Sin información
Mail	<a href="mailto:escuelasegundaoportunidad.alpee@gijon.es">escuelasegundaoportunidad.alpee@gijon.es</a>	Teléfono	985 181 799
Dirección	<a href="http://empleo.gijon.es/page/3872-escuela-de-segunda-oportunidad">http://empleo.gijon.es/page/3872-escuela-de-segunda-oportunidad</a>		

Nombre de iniciativa	<b>Fundación Tomillo</b>		
Tipo de organización	ONG		
País	España	Nivel	Local
Año de inicio	Sin información	Año de término	En curso
<b>Descripción del programa</b>			
La Fundación Tomillo, que opera en Madrid, es parte de la Asociación de Ciudades Europeas de Escuelas de Segunda Oportunidad. En el área de formación trabaja con jóvenes, con el objetivo de mejorar sus posibilidades de empleo a partir del desarrollo de competencias que les permitan reingresar al sistema educacional o al trabajo (Fundación Tomillo, 2015).			
<b>Descripción de marco curricular, pedagógico y normativo</b>			
Dentro de la variedad de iniciativas sociales y educativas que contemplan programas de formación para que los jóvenes puedan terminar su enseñanza formal, destacan los programas de formación reglada. Dentro de esta formación se ofrecen cursos para que los interesados puedan completar la enseñanza secundaria obligatoria. Aquí se apoya a jóvenes, de entre 15 y 17 años, para que obtengan el título de Técnico Profesional Básico y, de esta manera, puedan continuar sus estudios o ingresar al mundo laboral.			
Se trabaja con una estructura modular basada en dos áreas: la primera referida a Comunicación y Sociedad (Lenguaje y Ciencias Sociales), y la segunda enfocada en Ciencias Aplicadas (Matemáticas y Ciencias). Además, existen módulos para que los jóvenes desarrollen competencias técnicas (por ejemplo, en informática, cocina, electricidad) y módulos que ofrecen prácticas en empresas. La duración de este programa es de dos años, pero de acuerdo con el progreso del alumno puede prolongarse hasta por cuatro años. Si el alumno aprueba los módulos, se le entregan los certificados en enseñanza secundaria (Fundación Tomillo, 2015).			
Luego de terminar este programa los alumnos pueden continuar con sus estudios. En este sentido, pueden avanzar a niveles de formación reglada mayor (educación técnico-profesional), o bien, obtener otras certificaciones relacionadas con educación especializada (Fundación Tomillo, 2015).			
Asimismo, se ofrecen programas de orientación vocacional para orientar los intereses formativos o laborales de los jóvenes. Estos talleres se complementan con experiencias vocacionales, en las que los jóvenes visitan empresas de acuerdo con sus intereses. Destaca el trabajo en red con proyectos de empresas privadas, como New Skills at Work (JP Morgan) o Flying for Challenge (Airbus). Por último, se releva el programa de formación compartida que se desarrolla desde 2014, cuyo diseño formativo se realiza en directa colaboración con empresas. De esta manera, los alumnos reciben una formación acorde a la demanda y, por lo tanto, se adaptan mejor al ámbito laboral (Fundación Tomillo, 2014).			
<b>Resultados del programa</b>			
En su memoria 2014, la Fundación destaca el trabajo con 1.106 jóvenes, de los cuales el 65% logró aprobar su formación reglada, mientras que el 95% aprobó la formación especializada (Fundación Tomillo, 2014).			
Contacto	Marta Martínez	Cargo	Directora de formación y empleo
Mail	<a href="mailto:fundacion@tomillo.org">fundacion@tomillo.org</a>	Teléfono	913 698 201
Dirección	<a href="http://www.tomillo.org/v_portal/apartados/apartado.asp?te=195">www.tomillo.org/v_portal/apartados/apartado.asp?te=195</a>		

## 2.2.4. Francia

Nombre de iniciativa	<b>E2C78 / E2C en Yvelines, Trappes</b>		
Tipo de organización	Pública		
País	Francia	Nivel	Regional
Año de inicio	2007	Año de término	En curso
<b>Descripción del programa</b>			
E2C es un programa que busca insertar en el mundo laboral a jóvenes que desertaron del colegio hace más de un año y que no cuentan con diploma ni calificación. Los participantes, de entre 18 y 25 años, ingresan al programa para			

formarse en un trabajo a partir de prácticas en empresas y para emprender una trayectoria profesional. En Yvelines este programa cuenta con tres escuelas (Trappes, Mantes y Mureaux), a las cuales se puede postular en cualquier época del año.

En 2014, estas ESO habían recibido a 14.385 jóvenes sin calificación, a quienes se les acompañó en una integración social, ciudadana y profesional (Red Francia E2C, 2014).

#### Descripción de marco curricular, pedagógico y normativo

Este programa dura entre seis y ocho meses, con un ritmo de 35 horas semanales. Las dos condiciones que establece el programa E2C78 para postular son tener un dominio básico de la lengua francesa, y demostrar motivación y compromiso (E2C78, s.f.).

El programa de esta escuela se basa en tres ejes:

- Adquisición de conocimientos (talleres individuales para aprender francés, matemáticas, burocracia/informática, y reglas que estructuran la vida profesional y ciudadana) y desarrollo de competencias socioprofesionales (puntualidad, trabajo individual y grupal, confianza en sí mismo y comportamiento adecuado).
- Construcción de un proyecto profesional: una vez a la semana cada beneficiario del programa se reúne con un “formador referente” para analizar y proyectar su plan laboral, y para compartir dificultades y éxitos de su quehacer de practicante.
- Acreditación de competencias adquiridas: validación y reconocimiento por parte de empresas contratistas.

El programa promueve una educación integral, por lo que acompaña las clases con actividades culturales, como obras de teatro o exposiciones de arte.

#### Resultados del programa

Según los datos recogidos por la red de E2C, el 63% de los jóvenes encuentra empleo o continúa su formación profesional gracias a las habilidades adquiridas en el programa. Se estima que la tasa de éxito oscila entre el 80% y el 85% después de un año, para un joven que permaneció diez meses en el E2C78 (E2C78, 2008a).

Contacto	H. Demarcq	Cargo	Director
Mail	<a href="mailto:contact@e2c78.fr">contact@e2c78.fr</a> <a href="mailto:h.demarcq@e2c78.fr">h.demarcq@e2c78.fr</a>	Teléfono	01 30 16 17 07 06 1164 0084
Dirección	<a href="http://www.e2c78.fr">www.e2c78.fr</a>		

Nombre de iniciativa	<b>CFA de Châlón-en-Champagne (CFA Interpro de Champagne Ardenne)</b>		
Tipo de organización	Asociación privada		
País	Francia	Nivel	Regional
Año de inicio	2008	Año de término	En curso

#### Descripción del programa

El CFA (Centro de Formación de Aprendizaje) de la Marne Châlón-en-Champagne ofrece a los jóvenes en formación espacios adaptados para sus prácticas, en coordinación con empresas adecuadamente provistas para practicantes. Las capacidades del estudiante se desarrollan según lo que las empresas y el entorno requieren para la labor profesional, y se ofrece un espacio que permite instruir a los futuros profesionales en su quehacer técnico. Las opciones consideran cursos de mantenimiento (como informática e infraestructura), gastronomía y servicios (peluquería y florería).

Cabe señalar que este programa posibilita seguir estudios y prácticas remuneradas simultáneamente, y que brinda servicios de alojamiento y alimentación a los participantes.

El CFA es parte del Centro ALFOR y se beneficia del apoyo de la región de Champagne Ardenne, de fondos sociales europeos y de los impuestos de aprendizaje invertidos por las empresas asociadas. El Centro ALFOR, a su vez, es parte de un sistema de formación por alternancia, lo cual significa que los participantes pueden trabajar en una empresa (y ser remunerados por esto) y, paralelamente, formarse en instituciones que los instruyen en el área escogida. El CFA, además, participa en la Federación CFA (CFA-ALFOR, 2015).

#### Descripción de marco curricular, pedagógico y normativo

El programa se estructura en torno a tres ejes:

- Movilizar
- Calificar
- Interiorizar a los estudiantes en la metodología e instrumentos necesarios, con el fin de prepararlos de la

mejor manera posible para el quehacer laboral.

La educación que promueve este programa se basa en una relación tripartita entre el CFA, la empresa y el estudiante, y apuesta por una formación integral con un seguimiento cercano al aprendizaje del estudiante (libretos de aprendizaje, talleres, visitas y prácticas en empresas). Otra fortaleza del CFA de Châlons-en-Champagne es la red de apoyo profesional a la cual puede acceder el alumno.

El objetivo principal es insertar al participante en el espacio laboral, es decir, el enfoque no es que obtenga un diploma o un título. Por último, se plantea un seguimiento de entre seis a dieciocho meses después de que los estudiantes terminan su contrato con CFA.

#### Resultados del programa

Este CFA recibe aproximadamente a 1.800 estudiantes al año en los tres servicios a los que se puede postular (Centre ALFOR, s.f.). En conjunto con la E2C de Champagne Ardenne y el programa de tutoría (Logistère), recibe más de 5.000 estudiantes y practicantes en formación cada año. Cuenta con 180 colaboradores, de los cuales 110 son formadores educativos.

De 1.666 estudiantes se obtiene una tasa de éxito en sus exámenes superior al 80%. Además, después de obtener su diploma, el 84% de los jóvenes continúa con un empleo o estudios posteriores (Le CFA Interpro de la Marne, 2014).

Contacto	Florian Mouchel	Cargo	
Mail	<a href="mailto:contact@cfa-alfor.fr">contact@cfa-alfor.fr</a> <a href="mailto:florian.mouchel@e2c-alfor.fr">florian.mouchel@e2c-alfor.fr</a>	Teléfono	03 26 69 25 85
Dirección	<a href="http://www.cfa-alfor.fr">www.cfa-alfor.fr</a>		

Nombre de iniciativa	<b>E2C-Seine Saint-Denis, La Courneuve</b>		
Tipo de organización	Pública		
País	Francia	Nivel	Estatal
Año de inicio	2002	Año de término	En curso

#### Descripción del programa

Este programa acepta candidatos de 18 a 25 años que no han obtenido un diploma ni terminado sus estudios. Es decir, se enfoca en jóvenes que han desertado del sistema escolar hace más de un año.

La motivación es clave al momento de aceptar a un nuevo participante en el programa. Además, el E2C-Seine Saint-Denis establece como condiciones mínimas para postular el dominio básico de la lengua francesa y el compromiso.

El programa capacita a los jóvenes para aumentar sus posibilidades de encontrar un empleo. Por este motivo, este E2C alterna periodos de práctica y de formación.

La trayectoria en el E2C exige un comportamiento serio y responsable en todas las actividades. Los participantes del programa deben respetar las reglas de convivencia, de puntualidad y de vestuario. Cada año el proceso de inscripción abre 480 cupos (Red Francia E2C, 2014).

#### Descripción de marco curricular, pedagógico y normativo

El programa tiene una duración máxima de 10 meses (1.400 horas).

Al ingresar al E2C, los practicantes permanecen un mes “a prueba”. Si se observa una actitud positiva y compromiso de parte del estudiante, éste se convierte en un practicante en formación profesional y comienza a recibir remuneración de la Agencia de Servicios y Pago (ASP) por el Consejo Regional de Ile-de-France<sup>9</sup>.

Durante su trayectoria, los participantes pasan 50% del tiempo en pasantía pagada y 50% en la escuela. El objetivo es que aprendan cómo funciona una empresa y asistan a clases para complementar su formación. Al respecto, el estudiante fortalece sus conocimientos en francés, matemáticas e informática. También se ofrecen talleres de conocimiento sobre el mundo contemporáneo y filosofía, ciclos de conferencia de ciudadanía y actividades deportivas y culturales (por ejemplo, de expresión teatral). En cuanto a la formación técnica en la empresa de práctica se busca que el estudiante desarrolle habilidades con respecto al área en la que quiera trabajar a mediano y largo plazo.

La función de los formadores es hacer un seguimiento personalizado. Para ello, se adaptan al ritmo y al nivel del

<sup>9</sup> El Consejo Regional de Île-de-France es la asamblea deliberativa de la región francesa de Île-de-France, una autoridad territorial descentralizada que opera en dicho territorio regional.

estudiante, supervisan su relación con la empresa y colaboran en el cumplimiento del alumno que cursa el programa. En definitiva, el formador es relevante para que se constituya el proyecto profesional y para que estén disponibles las herramientas que se necesiten. Finalmente, el estudiante, en conjunto con el formador, prepara la documentación para buscar trabajo.

Al terminar el programa, el practicante recibe una acreditación de competencias adquiridas que demuestra lo aprendido durante el programa (E2C98, s.f. a).

#### Resultados del programa

Más del 60% de los participantes prosigue con su trayectoria profesional: el 35% continúa formándose, el 20% prefiere la “alternancia” entre un contrato de profesionalización y de aprendizaje, y el 45% encuentra trabajo directo (E2C93, s.f.).

Desde su inicio, la E2C93 ha beneficiado a 3.800 participantes.

Contacto	<a href="mailto:sandra.digiusto@e2c93.fr">sandra.digiusto@e2c93.fr</a>	Cargo	Coordinadora
Mail	<a href="mailto:contact@e2c93.fr">contact@e2c93.fr</a>	Teléfono	01.48.35.42.30
Dirección	<a href="http://www.e2c93.fr">www.e2c93.fr</a>		

Nombre de iniciativa	<b>Association École de la Deuxième Chance de Paris (E2C Paris)</b>		
Tipo de organización	Pública		
País	Francia	Nivel	Nacional
Año de inicio	2007	Año de término	En curso
<b>Descripción del programa</b>			
E2C Paris es una escuela que busca promover la enseñanza, la disciplina y el esfuerzo en los estudiantes. Este programa existe gracias al aporte de localidades territoriales, locales y consulares.			
Además de brindar un acompañamiento personalizado a cada estudiante según su ritmo y nivel, la escuela entrega formación técnica y teórica según el área laboral de interés, de manera de acercar a los jóvenes al mundo profesional. El propósito es poner a los estudiantes en contacto con el mundo laboral y que conozcan elementos del mundo social, profesional y cultural. Asimismo, se los incentiva a construir un proyecto profesional, es decir, ligado al ejercicio de una profesión.			
La escuela procura entender al estudiante, pero bajo ciertos mínimos de exigencia en cuanto a puntualidad, vestuario y asistencia.			
<b>Descripción de marco curricular, pedagógico y normativo</b>			
El programa, que dura entre ocho y diez meses, aproximadamente, propone una formación integral acorde al ritmo del interesado y adaptada a su nivel (como dominio mínimo se exige saber leer y escribir en francés). Si bien fomenta el desarrollo de un proyecto profesional y personal a lo largo de este periodo, el avance depende del progreso del estudiante.			
El E2C se presenta como un espacio de experimentación e innovación en cuanto a las prácticas pedagógicas, la reinserción de jóvenes con dificultades escolares y el nexa con la empleabilidad empresarial. Al terminar el programa, el estudiante recibe una acreditación de competencias que generalmente es reconocida para obtener trabajo fijo.			
Cada sede del E2C Paris consta de un equipo integrado por un responsable, un psicólogo, un asistente pedagógico y formadores de francés, matemáticas, informática/burocracia, cultura general y otras especialidades, quienes acompañan al estudiante en la construcción de su proyecto profesional. Este equipo permite que el programa sea cercano al alumno, pues le brinda un apoyo fundamental en el momento en el que el participante se enfrenta a hábitos y exigencias laborales.			
Las prácticas brindan un acercamiento fiel a la realidad laboral en una empresa y aumentan el conocimiento del interesado respecto de los trabajos en los cuales se puede desempeñar después de participar del programa. Los participantes reciben sueldo una vez que han sido aceptados oficialmente en el programa.			
Una vez al año se reúne un Consejo de Reflexión y Desarrollo, durante el cual personalidades externas y expertos analizan la actividad del E2C con el fin de llevar propuestas y planes para mejorar el programa a largo plazo.			
Por último, es importante mencionar que la formación complementaria que ofrece la escuela apunta a potenciar competencias sociales útiles para la inserción profesional.			

### Resultados del programa

El 65% de los 430 participantes del programa termina exitosamente, ya sea en el ámbito laboral o de formación. Como antecedente, se señala que los jóvenes del programa E2C Paris efectuaron 802 prácticas en empresas en 2014. Así, 74 empresas (de diez sectores de actividades distintas) contrataron a 92 practicantes y 133 empresas contribuyeron con el impuesto de aprendizaje.

Desde 2007, 3.300 empresas apoyan la E2C Paris (E2C Paris, 2015).

Contacto	Denis Bouchard	Cargo	Presidente
Mail	dbouchard@e2c-paris.fr	Teléfono	+33 01 40 055317 (Site Rue du Maroc) +33 01 43 151534 (Site Jardins d'Éole)
Dirección	www.e2c-paris.fr		

Nombre de iniciativa	<b>E2C73, Savoie Chambéry</b>		
Tipo de organización	Pública		
País	Francia	Nivel	Regional
Año de inicio	2011	Año de término	En curso

### Descripción del programa

La E2C73 de Savoie Chambéry es un programa personalizado que busca la reinserción socioprofesional de jóvenes de entre 18 y 26 años sin calificaciones ni empleo, quienes deben haber desertado del sistema escolar al menos desde hace un año. El programa pedagógico se basa en un trayecto de formación individual y en una práctica en empresas privadas o públicas. Dura seis a dieciocho meses, periodo en el que se espera una inserción profesional exitosa que privilegia la formación en la alternancia (contrato de aprendizaje, calificación, profesionalización).

Asimismo, el programa educativo se divide en tres etapas, durante las cuales los alumnos deben cumplir con las normativas de convivencia y los horarios preestablecidos.

El programa consta de un equipo de seis formadores, un profesional pedagógico, un encargado de relaciones con las empresas y un director (E2C73, s.f.).

### Descripción de marco curricular, pedagógico y normativo

El programa curricular de la E2C73 se divide en tres etapas, cada una de las cuales consta de tres objetivos, de contenidos específicos y una validación para pasar a la siguiente fase.

#### Etapa N° 1: Periodo de precompromiso (cuatro semanas)

##### Objetivos:

- Retomar un ritmo de vida regular (responsabilidad y puntualidad).
- Retomar la confianza en sí mismos.
- Evaluar los conocimientos de base (francés, matemáticas e informática) y los conocimientos relacionados con el “saber-hacer” en empresas.

##### Contenidos:

- En la escuela: 24 horas semanales de sensibilización e iniciación en el “saber-hacer” en comunidad, técnicas de búsqueda de empleos y evaluaciones de sus conocimientos base.
- En la empresa: una semana de 35 horas y evaluación de las habilidades sociales en un entorno profesional.

##### Validación:

- Firma de un contrato en el cual los participantes se comprometen con su formación.
- Elaboración de un plan individualizado de formación, que define objetivos para mejorar en francés, matemáticas e informática.
- Elaboración de un plan de descubrimiento profesional.

#### Etapa N° 2: Periodo de descubrimiento profesional (17 semanas)

##### Objetivos:

- Evaluar el progreso en francés, matemáticas e informática, en relación con el plan individualizado de formación.
- Validar la autonomía en la búsqueda de sus prácticas.

- Validar un sector de actividad profesional.

Contenidos:

- En la escuela: 30 horas semanales. Tres semanas seguidas para realizar una nivelación individualizada de francés, matemáticas e informática, y para establecer secuencias de trabajos y talleres colectivos con temáticas variadas, todas relacionadas con la comprensión de su entorno local.
- En la empresa: 35 horas por semana destinadas la práctica inicial de descubrimiento en las empresas elegidas. Los practicantes son evaluados por profesionales en el seno de la empresa. El periodo de evaluación es de dos semanas.

Validación:

- Progresos en la revisión de conocimientos individuales.
- Autonomía en la búsqueda de su práctica.
- Sector de actividad profesional validado.

**Etapa N° 3: Periodo de preparación para la inserción a un empleo/formación (16 semanas)**

Objetivos:

- Validar el tipo de empleo/formación, con foco en aprendizajes, profesionalismo y formación de calidad.
- Validar el nivel necesario para tener éxito en la formación.
- Validar las competencias y aptitudes necesarias para un puesto de trabajo.

Contenidos:

- En la escuela: 32 horas semanales, de las cuales dos son de seguimiento. En este periodo, las asignaturas y métodos de trabajo se profesionalizan; las mejoras se adecuan al proyecto profesional y la empleabilidad ya es más específica.
- En la empresa: 35 horas por semana. Dos semanas seguidas de práctica, luego se valida un empleo y se busca un jefe.

Validación:

- Propuesta de empleo/formación cerca de E2C73.
- Certificación de las competencias adquiridas (E2C73, s.f.).
- Además de esta trayectoria, la E2C73 utiliza el programa pedagógico LION GRUNDTVIG, que armoniza las metodologías de acompañamiento a jóvenes practicantes con el objetivo de que las prácticas sean positivas y de excelencia (E2C73, s.f.).

**Resultados del programa**

El programa comenzó a funcionar en 2011 con 33 alumnos. Para 2012 la cifra había aumentado a cien estudiantes. En 2014 ya eran 145 inscritos en el programa, de los cuales el 50% logró una salida exitosa, es decir, consiguió un empleo rentable y estable (Aix-Les-Bains, 2014, p. 2). Además, el programa cuenta con más de 4.000 agentes activos, tanto públicos como privados, que ofrecen sus empresas para que los alumnos realicen sus prácticas (Aix-Les-Bains, 2014, p. 3).

Contacto	Céline Daclin	Cargo	Directora
Mail	<a href="mailto:contact@e2c73.com">contact@e2c73.com</a>	Teléfono	+33 04 79 340190
Dirección	<a href="http://www.e2c73.com">www.e2c73.com</a>		

Nombre de iniciativa	<b>E2Cel/ E2C de l'Estuaire de la Loire, Nantes</b>		
Tipo de organización	Pública		
País	Francia	Nivel	Regional
Año de inicio	2010	Año de término	En curso

**Descripción del programa**

El E2Cel de L'Estuaire de la Loire es un programa que busca insertar al mundo laboral a jóvenes de Nantes que desertaron del sistema escolar hace seis meses o más, o que se encuentran sin empleo. De acuerdo con este objetivo, el programa propone reinsertar al estudiante en el sistema escolar mediante la construcción de un proyecto personal y el involucramiento tanto de la misión local de la región —en este caso Nantes— como de las empresas privadas y públicas. En el marco de una educación en alternancia personalizada, estas empresas ofrecen una pasantía según el trabajo que sea de interés del participante. De esta manera, luego de recibirse, los estudiantes que realizan prácticas en las empresas de la comunidad pueden continuar trabajando en dicha empresa y recibir un aprendizaje individualizado en francés, matemáticas e informática.

Algunos requisitos de postulación son que los jóvenes interesados tengan entre 18 y 30 años y no posean diplomas

escolares ni calificaciones. Si bien el programa comienza en septiembre, se puede postular durante todo el año escolar.

Las primeras seis semanas corresponden a un periodo de ensayo —llamado “Sesión de integración progresiva”—, durante el cual los estudiantes deben demostrar que pueden cumplir con las normativas de la empresa y las reglas de convivencia. Luego de este periodo, el programa se extiende siete meses y medio, aproximadamente (E2Cel École de la 2ème chance à Nantes, s.f.).

#### Descripción de marco curricular, pedagógico y normativo

El programa de E2Cel ofrece un modelo dual de alternancia del aprendizaje, cuyo propósito es vincular el proyecto profesional y personal de cada practicante. Se integra, a la vez, una dimensión educativa y otra formativa (DARES, 2014, p. 6).

En relación con la dimensión educativa, el aprendizaje es personal, puesto que un docente especializado está a cargo de la enseñanza de diez practicantes. Los contenidos curriculares impartidos por el programa son francés, matemáticas e informática. Además, el modelo educativo propicia el desarrollo de la creatividad, la reflexión y la comunicación a través de proyectos colectivos sociales que benefician a la comunidad local (E2Cel, s.f.).

En cuanto a la dimensión formativa, el modelo de E2Cel ofrece prácticas guiadas en empresas privadas y públicas, que permiten que los alumnos trabajen según su proyecto profesional. Las prácticas son individuales y contemplan un seguimiento individual. Cabe señalar que el alumno debe cumplir con los horarios, la normativa y el protocolo de la empresa que lo acoge.

Como se mencionó, al ingresar al programa el participante debe pasar por un periodo de ensayo llamado “Sesión de integración progresiva”. Esto se debe a que, en primera instancia, el modelo busca estabilizar a los jóvenes en su trayectoria de formación a través de relaciones de confianza. A continuación, el programa lo inserta en una dinámica de proyecto profesional para consolidar su motivación, potenciar su autonomía en el aprendizaje y ayudarlo a decidir si opta por una formación de calidad, un contrato en alternancia o un empleo (DARES, 2014, p. 6).

#### Resultados del programa

El programa se creó en 2010. A partir de 2012 ya tenía 200 practicantes en formación, 130 empresas que colaboraban en el aprendizaje de los alumnos y una treintena de asociaciones que recibía a los jóvenes para permitirles vincularse con un trabajo. El 46% de los participantes que asistió al programa se insertó en el mundo laboral y mantiene un trabajo estable.

En 2015, el 60% de los jóvenes que finalizó el programa mantenía su empleo (Les services de L’État en Loire Atlantique, 2015).

Contacto	Francoise Chavannes	Cargo	
Mail	f.chavannes@e2cel.org	Teléfono	+33 24 0 206325 +33 78 6 539643
Dirección	<a href="http://www.e2cel.org">www.e2cel.org</a>		

Nombre de iniciativa	<b>E2C Vaulx Agglo, Vaulx en Velin, Ródano-Alpes</b>		
Tipo de organización	Pública		
País	Francia	Nivel	Regional
Año de inicio	2010	Año de término	En curso
<b>Descripción del programa</b>			
La E2C de Vaulx Agglo es un programa personalizado que acoge a jóvenes de 18 a 25 años que desertaron del sistema escolar hace un año o más, y que no cuentan con calificaciones ni diplomas. En este contexto, se propone trabajar sobre un proyecto profesional, revisar y nivelar conocimientos, y la inserción laboral a través de prácticas en empresas privadas y públicas de la región. Asimismo, el programa se compromete a que sus practicantes mantengan sus empleos al finalizar la E2C (Vaulx Agglo 2ème chance, 2014).			
El programa percibe a los alumnos —que provienen de veintitrés pueblos distintos de la región— como agentes motivados que desean cambiar su condición profesional y social. Para alcanzar este objetivo, un equipo de dieciséis profesionales, entre los que destacan seis formadores referentes y un encargado pedagógico, acompaña a los jóvenes. Además, se guía y orienta a los practicantes en sus gestiones administrativas y en sus derechos sociales (alojamiento y sanidad).			
El programa dura entre seis y siete meses que contemplan 1.525 horas de formación (Vaulx en Velin Journal, 2014).			

### Descripción de marco curricular, pedagógico y normativo

El programa curricular de la E2C Vaulx Agglo busca nivelar el francés de los practicantes para que puedan desarrollar las competencias necesarias para insertarse en el sistema laboral. Los dieciséis profesionales del equipo pedagógico realizan un seguimiento de cada uno de los jóvenes, que consiste en:

- Presentar a los practicantes secuencias pedagógicas en francés.
- Realizar un diagnóstico pedagógico de las potencialidades y dificultades de cada estudiante, y elaborar un contrato pedagógico individual.
- Practicar una pedagogía activa e individualizada en los módulos de formación, y evaluar los aprendizajes adquiridos.
- Participar en el seguimiento administrativo de los practicantes, y realizar una síntesis y un portafolio de sus trayectorias en los empleos.
- Aplicar los principios y normativas de las escuelas de segunda oportunidad de Francia y, sobre todo, potenciar el francés (página web oficial del colegio).

El objetivo transversal de la E2C es que los practicantes construyan un proyecto profesional propio junto a un equipo profesional, que los ayude a lograr una completa autonomía una vez que estén insertos en el sistema laboral.

Además, se programan talleres de teatro y deportivos, visitas guiadas a empresas y trabajos en grupos que desarrollan las habilidades necesarias para desenvolverse en el sistema laboral.

Según Pascale Bouysset, directora de la E2C de Vaulx Agglo, “los jóvenes adultos que trabajan con nosotros no son estudiantes, sino practicantes. La diferencia es necesaria, dado que sería paradójico llamarlos estudiantes cuando desertaron del sistema escolar” (Vaulx en Velin Journal, 2014).

### Resultados

En 2012 el programa acogía a 181 practicantes de 22 comunas distintas, una cifra en alza en comparación con los 131 jóvenes inscritos en 2011. Más del 93% de los jóvenes que participan en este programa solo dispone del diploma nacional Brevet (Vaulx en Velin Journal, 2014).

En 2014, se logró un 52% de egresos positivos (contrato de empleo, formación destacada o contrato de inserción). Las comunas de donde provienen los jóvenes de este programa han aumentado de modo tal que para 2013 llegaban de 43 comunas distintas. Esta realidad es relevante para la institución debido a que dispone de pocos medios para transportar a sus practicantes (Vaulx en Velin Journal, 2014).

Contacto	Pascale Bouysset	Cargo	Directora
Mail	contact.vaulx@e2c69.fr	Teléfono	+33 04 72040900
Dirección	<a href="http://www.e2c69.fr">www.e2c69.fr</a>		

Nombre de iniciativa	<b>E2CR, Association et école de la deuxième chance La Réunion</b>		
Tipo de organización	Pública		
País	Francia	Nivel	Regional
Año de inicio	2010	Año de término	En curso

### Descripción del programa

La Asociación de Segunda Oportunidad La Reunión (E2CR) está integrada por cuatro escuelas de segunda oportunidad (E2C Nord, Sud, Est, Ouest) ubicadas en la isla. Estas escuelas comparten el mismo programa, que busca reinsertar a jóvenes de entre 18 y 25 años al sistema escolar y laboral. El único criterio para postular es la motivación y no contar con calificaciones ni diplomas (Région Reunion, 2012).

Orientado por la misión local los jóvenes se pueden beneficiar de una escolaridad que dura entre 6 y 24 meses, según el tiempo que el alumno requiera para adquirir las competencias que lo ayudarán a integrarse laboral y socialmente en la comunidad. Al finalizar su trayectoria escolar en la E2C, el alumno recibe un certificado que valida sus competencias, antecedente que le sirve como pasaporte para comenzar una vida laboral activa. El programa se caracteriza por ofrecer una educación que alterna la formación académica y las prácticas en empresas.

### Descripción de marco curricular, pedagógico y normativo

El objetivo del programa pedagógico de la E2CR es que cada alumno cree su propio proyecto profesional a través de una pedagogía en alternancia y de un apoyo individualizado de los profesores. La asociación cuenta con 39 profesionales y cuatro directores (un encargado por cada E2C).

En este programa la formación académica aborda las siguientes áreas:

- Francés
- Matemáticas
- Informática
- Técnicas de búsqueda de empleos
- Vida social y profesional
- Creación y animación de proyectos
- Inserción de los practicantes en empresas (50% del tiempo)
- 

Además, ofrece talleres de alfabetización, cultura general, desarrollo de personal profesional, nivelaciones de aprendizajes y orientación profesional a través de tutorías (CARIF-OREF, s.f.).

#### Resultados

El programa se creó en 2010. Cuatro años después acogía a 1.576 practicantes, durante un periodo aproximado de cinco meses. El 49% de los jóvenes ingresó a trabajar a empresas con contrato de trabajo prolongado. De acuerdo con la directora, estas cifras son relevantes debido a que en la región el 60% de los jóvenes no posee estudios ni trabajo (Imazpress, 2014).

Contacto	Nicolas Deloffre	Cargo	Responsable Legal de la E2CR
Mail	<a href="mailto:ndeloffre.e2creunion@gmail.com">ndeloffre.e2creunion@gmail.com</a>	Teléfono	+33 02 62721589 02 92 73 51 42 (teléfono móvil)

## 2.2.5. Reino Unido

Nombre de iniciativa	<b>Activity Agreement</b>		
Tipo de organización	Pública		
País	Reino Unido	Nivel	Nacional
Año de inicio	2006	Año de término	En curso
<b>Descripción del programa</b>			
Activity Agreement es un programa que comenzó en 2006 como un piloto de política pública en las localidades de Londres que concentraban la mayor cantidad de jóvenes excluidos del sistema educacional. Su objetivo es reingresar a adolescentes de entre 16 y 17 años mediante un contrato negociado entre el joven y un consejero personal (Department for Education, United Kingdom, 2010).			
<b>Descripción de marco curricular, pedagógico y normativo</b>			
El programa, que dura entre seis y veinte semanas, se basa en un acuerdo entre dos personas. El mentor ofrece un pago semanal al joven y este, por su lado, se compromete a completar actividades educacionales para retomar sus aprendizajes. Tras el contrato, el trabajo se enfoca en tres áreas de desarrollo (Department for Education, United Kingdom, 2010):			
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Desarrollo personal:</b> ayudar a superar dificultades personales y mejorar la confianza y la motivación. Puede incluir temas tan diversos como manejo de ira, conocimiento de finanzas o aprender a viajar de forma independiente.</li> <li>2. <b>Desarrollo de aptitudes:</b> completar vacíos o adquirir nuevas habilidades que ayudarán al joven a desenvolverse en un empleo (por ejemplo, alfabetización o matemáticas).</li> <li>3. <b>Actividades de trabajo:</b> apoyar prácticas de trabajo, observar la conducta en el trabajo, mejorar las habilidades para una entrevista y crear un currículum vitae.</li> </ol>			
El diseño de este programa responde a las necesidades individuales del alumno. Además, los jóvenes participantes pueden terminar el acuerdo cuando ellos lo estimen conveniente.			
<b>Resultados del programa</b>			
Un estudio pre-post realizado por el gobierno luego de dos años de implementación evidenció los siguientes resultados (Department for Education, United Kingdom, 2010):			
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. En el post, el 48% de los alumnos reconoció que se encontraba estudiando o capacitándose para el trabajo. Este resultado fue un 8% mayor al del grupo control.</li> <li>2. Los índices de finalización de los programas de capacitación o educación y de obtención de un certificado de los</li> </ol>			

alumnos participantes del programa son superiores a los del grupo control (73% versus 63%).

3. La calidad de los empleos de la mayoría de los participantes es, en general, mejor que la del grupo control. Por ejemplo, los participantes pasan de empleos rutinarios a ocupaciones intermedias.

Contacto	Sede North Lanarkshire (sede)	Cargo	
Mail	activityagreement@northlan.gov.uk	Teléfono	+44 01 236 812835
Dirección	<a href="http://www.activityagreement.co.uk">www.activityagreement.co.uk</a>		

## 2.3. Experiencias educativas en Oceanía

### 2.3.1. Nueva Zelanda

Nombre de iniciativa	<b>He Matariki Teen Parent School</b>		
Tipo de organización	Pública		
País	Nueva Zelanda	Nivel	Local
Año de inicio	Sin información	Año de término	En curso
<b>Descripción del programa</b>			
<p>El colegio para adolescentes He Matariki ofrece una segunda oportunidad de estudios a jóvenes embarazadas que tienen entre 14 y 19 años, a quienes se les proporciona un ambiente contenedor y sin juicios.</p> <p>El colegio, atiende a 35 estudiantes, y tiene como objetivo ofrecer una segunda oportunidad a las madres jóvenes para obtener calificaciones, que les permitan ingresar a la fuerza laboral mejor preparadas o acceder a la educación superior. Esta institución ha sido destacada por la Asociación Profesional de Colegios para Padres Adolescentes de Nueva Zelanda (ATPENZ, 2011).</p>			
<b>Descripción de marco curricular, pedagógico y normativo</b>			
<p>El programa le entrega una oportunidad a este grupo de jóvenes de completar su educación secundaria. La idea no solo es que logren obtener sus certificaciones, sino que también desarrollen habilidades parentales y cumplan con sus objetivos académicos, de manera que puedan tener el mejor futuro posible con sus hijos (ATPENZ, 2011).</p> <p>Tres factores fundamentales influyen en el éxito de la institución (ATPENZ, 2011):</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Establecimiento de relaciones positivas.</li> <li>2. Altas expectativas de los alumnos.</li> <li>3. Estudiantes que se convierten en compañeras de aprendizaje.</li> </ol> <p>El programa cuenta con un equipo docente de secundaria altamente calificado, que aborda los mismos contenidos que se presentan en un colegio tradicional. Sin embargo, permite realizar ajustes de acuerdo con las necesidades de las estudiantes, considerando sus niveles y estilos de aprendizaje. Las clases, que consideran un grupo pequeño de alumnas por profesor, permiten que la enseñanza sea más flexible y personalizada. A su vez, se le da énfasis al hecho de acompañar a las alumnas en su planificación de carrera, pues muchas desean continuar sus estudios en educación superior o buscar empleo (ATPENZ, 2011).</p> <p>Un aspecto muy importante de este colegio es que considera la educación de los hijos de las estudiantes. Junto al establecimiento se encuentra un centro de cuidado de la primera infancia que opera durante todo el día. La cercanía posibilita que las jóvenes también puedan involucrarse en el aprendizaje de sus hijos. Por último, ellas tienen la posibilidad de acceder a distintos apoyos relacionados con su maternidad, como consejeros, enfermeras, doctores, trabajadores sociales, etc. (ATPENZ, 2011).</p>			
<b>Resultados del programa</b>			
Sin información.			
Contacto	Terri Cunningham	Cargo	Director
Mail	<a href="mailto:terric@hematariki.school.nz">terric@hematariki.school.nz</a>	Teléfono	+64 09 438 2602
Dirección	<a href="http://teenparentschools.org.nz/our-school/he-matariki-school-for-teen-parents-whangarei/">http://teenparentschools.org.nz/our-school/he-matariki-school-for-teen-parents-whangarei/</a>		

### 2.3.2. Australia

Nombre de iniciativa	<b>NETschool</b>		
Tipo de organización	Pública		
País	Australia	Nivel	Local
Año de inicio	2005	Año de término	En curso
<b>Descripción del programa</b>			
<p>El programa NETschool de la ciudad de Bendigo fue creado por el Bendigo Senior Secondary College (BSSC) con el propósito de entregar una opción de aprendizaje más flexible para aquellos alumnos que no se desarrollan de forma efectiva en la escolarización tradicional. Su objetivo es volver a comprometer con su educación a jóvenes de entre 15 a 19 años que se encuentran fuera del sistema escolar, o bien, que están en riesgo de estar en esa situación (Bendigo Senior Secondary College, 2014).</p>			

### Descripción de marco curricular, pedagógico y normativo

El programa funciona bajo dos modalidades: Center-Based Learning y School Progression (Bendigo Senior Secondary College, 2014):

1. **Center-Based Learning:** imparte clases presenciales que se sustentan en equipos de aprendizaje y que se programan cuatro veces a la semana. Los grupos están constituidos por diez alumnos y un mentor. Cada estudiante cuenta con una estación de trabajo con acceso a internet y con espacios para realizar actividades de aprendizaje en grupo. Los mentores entregan soporte individual para que los alumnos avancen en su plan de aprendizaje personal, en el que declaran sus metas personales y educacionales a corto, medio y largo plazo. En este ambiente se busca entregar un soporte emocional en términos de confianza, seguridad, valoración, recreación y desarrollo de habilidades relacionales. Por su parte, los jóvenes intentan aprobar las unidades formales de estudio para luego rendir los exámenes correspondientes que certifiquen el término de su enseñanza secundaria obligatoria. Uno de los días de la semana se deja libre para realizar prácticas, trabajar, recibir asesoría vocacional, mental o física, etcétera.
2. **School Progression:** esta modalidad es una opción para aquellos estudiantes que no pueden asistir todos los días de la semana. En consecuencia, está dirigido principalmente a madres adolescentes y estudiantes con algún impedimento mental o físico. En estos casos, el mentor negocia con el estudiante los días de asistencia para preparar la clase. El objetivo principal es que el mentor ayude al joven a desarrollar sentimientos de seguridad y confianza en sí mismo, para que asista con mayor frecuencia, logre sus proyectos personales de educación y pase a la modalidad Center-Based Learning.

### Resultados del programa

De acuerdo con datos de la OECD/CERI (2012) este programa que cuenta con una matrícula anual de 40 alumnos, 38 volvieron al sistema educacional tradicional, obtuvieron una posición laboral de aprendiz o trabajo completo, o lograron un certificado de Educación Vocacional y Entrenamiento (Vocational Education and Training –VET-) o Certificado de Educación del Estado de Victoria (Victorian Certificate of Education –VCE-<sup>10</sup>).

Contacto	Anton van Maanen	Cargo	Facilitador
Mail	@van_bssc (Twitter)	Teléfono	+61 03 5441 8504
Dirección	<a href="http://www.bssc.edu.au/learning/netschool">www.bssc.edu.au/learning/netschool</a>		

<sup>10</sup> Que se entrega cuando se completa eitosamente los grados 11 y 12 del sistema educacional y permite la entrada a la educación superior.

### 3. DESCRIPCIÓN DE LAS EXPERIENCIAS INTERNACIONALES SELECCIONADAS

Como se mencionó en el capítulo I, el filtro de selección de las seis iniciativas finales se basó en la posibilidad de “contactar a la iniciativa”. El objetivo de establecer contacto con las ESO seleccionadas fue evaluar el grado en que los formuladores de la política o del programa accedían a compartir su experiencia para el presente estudio. Este criterio para seleccionar las experiencias que se sistematizarían en profundidad fue clave, debido a que el tipo de información que se necesitaba levantar era específico y, por ende, se requería de contactos de primera fuente para recabar los antecedentes de cada dimensión descriptiva.

En este contexto, se seleccionaron seis iniciativas distribuidas en cinco países. De América se revisaron una experiencia de Estados Unidos y dos experiencias de Uruguay, mientras que de Europa se reportaron experiencias de España, Francia e Irlanda.

#### 3.1. Experiencias educativas en América

##### 3.1.1. Estados Unidos: Youth Connection Charter School (YCCS)

Tipo de organización	Pública		
País	Estados Unidos	Nivel de cobertura	Local (Chicago)
Año de inicio	1997	Año de término	En curso

##### Descripción del programa

YCCS es una escuela de educación alternativa dedicada a romper el ciclo de la pobreza y subdesarrollo en poblaciones juveniles de riesgo. Actualmente, el programa se define a sí mismo como un “ecosistema de aprendizaje” integrado por escuelas comunitarias urbanas que trabajan en directa colaboración con diversos agentes públicos y privados en la reincorporación de miles de jóvenes al sistema escolar. Debido a que, por diversos motivos, el sistema educacional tradicional no ha sido capaz de retener a estos jóvenes, la tarea principal de YCCS consiste en proveer un sistema de educación alternativo, alineado con los intereses y necesidades de los jóvenes que abandonan o son abandonados por el sistema educacional tradicional.

De acuerdo con Sheila Venson, directora ejecutiva de YCCS (1), el programa surge a partir de iniciativas comunitarias creadas hace más de treinta años con el fin de otorgar oportunidades educativas y laborales a jóvenes que habían desertado del sistema escolar o que habían sido expulsados de su escuela por diversos motivos. Había alrededor de cuarenta organizaciones comunitarias en diferentes zonas de la ciudad de Chicago que se dedicaban a estas tareas. La mayoría se concentraba en sectores vulnerables, donde la cantidad de desertores escolares era alta. Muchas funcionaban como escuelas alternativas o de segunda oportunidad, y mantenían un contrato con el estado de Illinois, de manera independiente (Lieberman Weiz, 2009) Sin embargo, de acuerdo con las representantes de YCCS (1), el estado no se hacía cargo de manera formal o sistemática de estos jóvenes. Entonces, se organizaron grupos comunitarios para abordar el problema en diferentes barrios de la ciudad.

A mediados de la década de los noventa se produjo un cambio importante en las leyes educacionales estatales, el cual permitió canalizar más recursos y subsidios a estudiantes matriculados en escuelas comunitarias de carácter alternativo (Education Week, 2013). Este hecho impulsó el diálogo entre líderes y agentes de diferentes comunidades de Chicago, de modo que en 1997 se organizaron bajo el alero de una institución única. Así surgió Youth Connection Charter School, que obtuvo acreditación estatal para funcionar como escuela chárter por cinco años.

Las escuelas chárter son instituciones educacionales de carácter público, que se evalúan sobre la base de su rendimiento académico. La legislación que las regula surgió en el marco de la ley “No Child Left Behind”, promulgada en 2002 bajo la administración de George Bush. Estas escuelas dependen de cada estado. En el caso de YCCS, la dependencia administrativa es el Departamento de Escuelas Públicas de Chicago (Chicago Public Schools, CPS).

Si bien YCCS se define legalmente como escuela chárter, también utiliza otras denominaciones, como escuela alternativa o escuela de segunda oportunidad. Estas instituciones suelen definirse como establecimientos educacionales que proveen

un ambiente educativo no tradicional, que se ajustan a las necesidades específicas de niños y adolescentes que no se adaptan al sistema educativo formal.

Según las entrevistadas (1), el proceso de formalización fue complejo. La gran mayoría de los organismos comunitarios que YCCS debía organizar y administrar acostumbraba a funcionar de manera independiente y llevaba a cabo su labor en comunidades extremadamente diversas. Las entrevistadas concuerdan en que Chicago es una ciudad enormemente segregada y que esta segregación tiende a ser racial. Estadísticas demográficas de 2015 ([www.census.gov/quickfacts/](http://www.census.gov/quickfacts/)) señalan que esta ciudad tiene 2.722.389 habitantes. El 45% es de raza blanca, el 32,9% corresponde a afroamericanos y el 28,9% se identifica como latino. Las entrevistadas señalan que la segregación racial es evidente incluso a veinte años de la instalación de las primeras organizaciones comunitarias. Esto se observa en las características demográficas de las diferentes escuelas que componen YCCS. La gran mayoría acoge principalmente a población afroamericana o latina, que rara vez se encuentra integrada.

Venson (1) explica que, cuando se formó la escuela, alrededor de cuarenta organizaciones comunitarias trabajaban de manera independiente, y muchas de ellas no contaban con la infraestructura adecuada para ser consideradas una escuela. Así, durante los primeros cinco años de funcionamiento el objetivo principal de YCCS fue centralizar la administración de las escuelas. Para ello, se alinearon procedimientos y políticas, y se desarrollaron sistemas únicos de evaluación. En esta línea, se creó un programa de responsabilidad y transparencia según el cual cada escuela se evaluaba en términos de su capacidad para alcanzar las metas anuales. Luego de ello se redujo en gran medida el número de escuelas que conformaban YCCS; de hecho, durante los primeros años las cuarenta escuelas y organizaciones iniciales se redujeron a veintiocho. Hoy en día, la red de YCCS cuenta con diecinueve escuelas/campus en diecisiete comunidades de Chicago.

La mayor parte de las escuelas pertenece a agencias locales dedicadas a servicios comunitarios o a universidades públicas/comunitarias (*community college*). Si bien la labor principal de las escuelas es otorgar un espacio físico para que YCCS lleve a cabo su labor, se han convertido también en redes de apoyo y de seguridad para sus estudiantes. Por ejemplo, muchas imparten programas para alejar a los jóvenes de la delincuencia. También informan y derivan a los alumnos que lo necesiten a programas sociales dedicados al cuidado de menores o a temas judiciales.

De acuerdo con la documentación del centro la misión de YCCS es promover, desarrollar y proveer una educación de alto nivel a desertores escolares (específicamente, desertores de la enseñanza secundaria), en colaboración con la comunidad de escuelas secundarias alternativas. Uno de sus objetivos centrales es crear un modelo de educación alternativa que sea reconocido a nivel nacional, y que entregue las herramientas necesarias para empoderar a estudiantes vulnerables y desertores escolares con el fin de que se gradúen de la enseñanza secundaria y se conviertan en miembros productivos de la sociedad. Su filosofía es que todo alumno es capaz de alcanzar la excelencia académica en ambientes educativos que sean desafiantes, que lo estimulen intelectualmente y que lo ayuden a canalizar su energía para potenciar sus habilidades.

Cabe señalar que, según las entrevistadas (1), las metas del programa son variadas y han evolucionado en el tiempo. Durante los primeros años, la meta principal consistió en recuperar y reinsertar a desertores del sistema escolar, por lo tanto, el objetivo era concreto. Se buscaba que esos jóvenes se graduaran de la educación secundaria y obtuvieran su licenciatura (High School Diploma). Pero a lo largo de los años las metas se han expandido. Si bien la culminación de la educación secundaria sigue siendo central, se han incorporado metas que trascienden la graduación: YCCS busca entregar a sus alumnos herramientas que les permitan desenvolverse de manera efectiva en su entorno posgraduación. Esto ha implicado cambios importantes en su estructura. Por ejemplo, durante los últimos años YCCS se ha vinculado con instituciones universitarias y organizaciones laborales para ofrecer cursos que van más allá de los requerimientos curriculares para obtener licenciaturas y así brindar a los alumnos oportunidades únicas, como cursos de nivel universitario y prácticas laborales.

## Hitos

1997

- YCCS obtiene acreditación para administrar 28 centros comunitarios.
- Sheila Venson es contratada como directora ejecutiva.
- Se conforma directorio central para monitorear los 28 centros bajo el alero de una escuela chárter.
- Número de matrículas: 1.000.
- Número de graduados (acumulado): 322.

1998

- Establecimiento de estructura escolar unificada.
- Desarrollo de marco, políticas y procedimientos de responsabilidad y transparencia.
- Número de matrículas: 1.200.

- Número de graduados (acumulado): 672.

2000

- Directorio YCCS implementa iniciativas de programa (por ejemplo, Academia de Matemáticas, Academia de Ciencias y academias de enriquecimiento).
- Identificación de desafíos para alcanzar altos estándares y alta tasa de graduación.
- Número de matrículas: 1.550.
- Número de graduados (acumulado): 1.336.

2002

- Consejo de la ciudad de Chicago reconoce labor de YCCS.
- CPS renueva su acreditación de escuela chárter por cinco años más, con 25 escuelas a su cargo.
- Cambio de paradigma en filosofía y estrategia: se pasa de una licenciatura basada en créditos académicos obtenidos a una licenciatura basada en la obtención de estándares académicos.
- Número de matrículas: 1.700.
- Número de graduados (acumulado): 2.055.

2003

- Escuelas/Campus adoptan plan intensivo para el mejoramiento de la calidad.
- Número de matrículas: 1.900.
- Número de graduados (acumulado): 3.324.

2005

- Implementación de Medidas de Calidad Escolar.
- Desarrollo de campus de entrenamiento ocupacional.
- Creación de escuela operada directamente por YCCS.
- Número de matrículas: 2.500.
- Número de graduados (acumulado): 4.972.

2006

- YCCS promueve el desarrollo de equipo para integrar modelos de crecimiento y recaptación de desertores escolares en el estado de Illinois.
- Número de graduados (acumulado): 5.927.

2007

- CPS renueva acreditación de escuela chárter por cinco años más, con 21 escuelas a su cargo.
- Implementación de Marco de habilidades esenciales y principios fundamentales de diseño.
- Número de matrículas: 2.800.
- Número de graduados (acumulado): 7.010.

2009

- Creación de escuela presencial que ofrece educación en línea.
- Número de matrículas: 3.100.
- Número de graduados (acumulado): 9.060.

2010

- Creación de segunda escuela operada directamente por YCCS.
- Número de matrículas: 3.525.
- Número de graduados (acumulado): 10.256.

2012

- CPS renueva acreditación de escuela chárter por cinco años más, con 22 escuelas a su cargo.
- Número de matrículas: 4.004.
- Número de graduados (acumulado): 12.872.

#### **Requisitos de acceso**

Venson (1) señala que anualmente ingresan al programa entre 200 y 250 alumnos, cuyo promedio de edad es de 18 años.

La mayor parte de los jóvenes que conforman su población objetivo es de origen afroamericano (46%) o latino (38%). El porcentaje restante lo constituyen otras razas, incluida la blanca. La mayoría no ha completado los créditos académicos necesarios para su graduación y muchos llegan con un historial de bajas notas.

Históricamente, YCCS ha acogido a jóvenes de entre 16 y 21 años. Debido a cambios recientes en el sistema legal, la edad mínima de ingreso a escuelas alternativas como YCCS ha aumentado a 17 años. De acuerdo con las entrevistadas (1), la ley actual genera un incentivo para que las escuelas públicas mantengan en sus registros a sus estudiantes hasta los 17 años, independientemente de si asiste a la escuela. La ley establece que el presupuesto entregado a cada escuela se calcula sobre la base de la cantidad de alumnos matriculados. Es así como muchos jóvenes que se encuentran oficialmente inscritos en una escuela pública tradicional son desertores de hecho, ya que la mayor parte del tiempo no asisten a clases.

Según las entrevistadas (1), esto complica la labor de YCCS y de programas semejantes porque la población objetivo se vuelve difusa. Cabe precisar que para identificar la población objetivo se debe definir lo que es un desertor escolar (*dropout*). En términos técnicos, un desertor no debe estar inscrito en el sistema educativo tradicional, sin embargo, existen muchos jóvenes que, aunque están registrados en una escuela, en la práctica son desertores. El problema es que YCCS no los puede reclutar ni acoger hasta que no estén oficialmente fuera del sistema, lo que suele ocurrir una vez que cumplen 17 años.

Independientemente del estatus técnico del estudiante, YCCS define a su población objetivo en términos de su presencia real en el sistema escolar. Sus alumnos se caracterizan por un “ausentismo crónico” (*chronic truancy*) en el sistema escolar formal. En esta línea, las cifras indican que alrededor del 80% de sus alumnos se encuentra en esta categoría Lieberman Weiz, S. (2009). Este ausentismo se puede deber a deserción o expulsión del alumno del sistema tradicional.

Las entrevistadas (1) señalan que, aunque sus alumnos se encuentran oficialmente fuera del sistema hace poco tiempo, en la práctica muchos lo han estado por años. Este tiempo es difícil de estimar por la inconsistencia entre los registros oficiales y la presencia efectiva de los alumnos en las escuelas. No obstante, el programa calcula que cerca del 80% de los jóvenes que ingresa al programa ha estado fuera del sistema tradicional por varios años, ya que sus niveles de comprensión lectora y matemática están desfasados en, al menos, tres niveles. Si bien la edad promedio de los alumnos es de 18 años, más de la mitad de ellos ha abandonado el sistema escolar antes de II medio. De hecho, un porcentaje importante deserta antes de 8° básico. Un tercio de sus alumnos tiene niveles de comprensión lectora menor al de un estudiante de 6° básico. Se consigna que este desfase de habilidades académicas es independiente del grado más alto obtenido oficialmente por el alumno Lieberman Weiz, S. (2009).

En términos de requerimientos, las representantes afirman que el programa acepta a todos los postulantes, mientras estén oficialmente fuera del sistema y sean menores de 21 años. Los jóvenes pueden postular presencialmente o en línea, a través del sitio web ([yccs.us/students/enroll/](http://yccs.us/students/enroll/)). Las postulaciones, que están abiertas todo el año, solo exigen la entrega de información básica por parte del postulante (nombre, edad, correo electrónico, escuelas atendidas y créditos académicos obtenidos). El postulante puede dar preferencia a tres escuelas dentro de la red de YCCS, que se le asigna a través de una lotería que toma en cuenta el número de postulantes, las vacantes disponibles y las preferencias indicadas. Generalmente hay una lista de espera.

Las entrevistadas (1) indican que la mayoría de los jóvenes termina asistiendo a la escuela más cercana. Sin embargo, es posible que esta no tenga cupos, lo que implica que el alumno ingrese a otra escuela que tenga vacantes. De este modo, muchas veces se prioriza la admisión del alumno al programa, aunque no exista una total correspondencia entre las necesidades e intereses del joven con la escuela específica. En un futuro, el programa espera contar con los recursos para poder instalar a sus postulantes en las escuelas que se adaptan mejor a su perfil.

#### **Cobertura**

Los datos estadísticos gubernamentales ([www.census.gov/quickfacts](http://www.census.gov/quickfacts)) señalan que, en el estado de Illinois, cerca de 30.000 jóvenes abandonan el sistema escolar cada año. Es decir, alrededor de 100.000 residentes de Illinois de entre 17 y 20 años no han completado la educación secundaria mientras estadísticas recientes (2010-2014) de la ciudad de Chicago evidencian que el 81,6% de la población mayor de 24 años ha obtenido su licenciatura de educación secundaria. Si bien Chicago logró un récord en sus tasas de graduación en 2012, se mantiene 20 puntos porcentuales por debajo del promedio de graduación de cuatro años a nivel nacional.

Estadísticas de YCCS indican que el programa es responsable del 8% de las licenciaturas obtenidas dentro de las escuelas públicas de Chicago. Específicamente, representa el 11% y el 6% de las licenciaturas obtenidas por alumnos afroamericanos y latinos, respectivamente, en el sistema público. Por otro lado, YCCS (Lieberman Weiz, 2009) afirma que rompe con el círculo de fracaso escolar de manera importante, al lograr que se gradúe el 70% de la población desertora que ingresa al programa. Este resultado se aprecia mejor si se compara con la tasa de graduación de las escuelas públicas tradicionales de la ciudad, en las que el 60% de los alumnos obtiene su licenciatura (Education Week, 2013).

Las entrevistadas (1) afirman que la gran mayoría de la población objetivo está cubierta, ya que todo alumno que postula ingresa al programa; en sus comienzos YCCS atendía a cerca de 1000 estudiantes, en 2007 YCCS tenía 2.700 alumnos y actualmente tiene una matrícula de 4000 alumnos (blog YCCS - <http://yccs2.net/about-yccs/>).

### **Obstaculizadores**

Además de la captación relativamente tardía de los estudiantes debido a la falta de coordinación entre el sistema formal y las escuelas de segunda oportunidad, existen problemas ligados a la percepción que los potenciales estudiantes tienen de las ESO. La directora de uno de los establecimientos pertenecientes a la red reconoce que muchos jóvenes perciben que atraen a alumnos violentos o problemáticos, lo que genera reticencia entre su población objetivo. En muchos casos, los jóvenes abandonan sus establecimientos educacionales no por razones académicas, sino por la violencia que se da en las escuelas o en sus alrededores.

Entrevistas a estudiantes de YCCS realizadas por Education Week (2013) sugieren que muchos jóvenes desertores mantienen percepciones erradas acerca de las escuelas antes de ingresar. Por ejemplo, manifiestan que las escuelas alternativas no son “escuelas de verdad” o que sus estudiantes son flojos y agresivos. Este tipo de creencias puede ser un impedimento significativo para lograr mayor cobertura.

Al mismo tiempo, los jóvenes llegan desesperanzados y decepcionados del sistema escolar (1). Muchos alumnos, ya sea porque abandonaron la escuela o porque fueron expulsados, se avergüenzan de su situación. No quieren volver a estudiar a una edad en que la mayor parte de sus pares ya se encuentra licenciada.

Por otro lado, las entrevistadas (1) advierten problemas importantes de seguridad. Tanto en los lugares donde viven los jóvenes como en las cercanías de las escuelas se observa un contexto de violencia significativa, la cual tiende a estar asociada a pandillas y drogas, y puede constituir un obstáculo importante para lograr que los alumnos ingresen y se mantengan en el programa. El programa ha incorporado buses de acercamiento como una forma de lidiar con estos problemas de seguridad. Estos buses recogen a los alumnos en los lugares donde residen y los llevan a la escuela.

### **Financiamiento**

Las entrevistadas (1) señalan que YCCS es financiado principalmente el Departamento de Escuelas Públicas de Chicago (CPS). Dado su carácter de escuela chárter, su financiamiento es público, pero su administración es privada. CPS entrega recursos a cada escuela pública y chárter por cada alumno matriculado. En ese sentido, el financiamiento está asegurado mientras el programa mantenga su calidad de escuela chárter. Esto ha significado un cambio significativo en el financiamiento de las escuelas. Venson (1) señala que, antes de que sea formara YCCS, las escuelas debían obtener fondos de manera independiente, y eso era muy difícil. La acreditación como escuela chárter significó pasar de un presupuesto de US\$200.000 para este tipo de escuelas a un presupuesto cercano a los US\$2.000.000.

Sin embargo, el presupuesto ha variado en los últimos años, y las escuelas chárter han estado al centro de la controversia con respecto al rol del estado en su financiamiento. De hecho, tanto alumnos como funcionarios de YCCS han participado en marchas y manifestaciones para mantener e incrementar el financiamiento público de las escuelas chárter.

Las entrevistadas (1) destacan que también existe la posibilidad de postular a fondos públicos y privados. En este momento, YCCS obtiene financiamiento de un fondo privado que les ha permitido, por ejemplo, crear vínculos con empresas para abrir prácticas profesionales. Estas prácticas son cruciales para mantener a los alumnos dentro del sistema, ya que no solo brindan entrenamiento laboral, sino que además permiten a los alumnos con necesidades económicas obtener un ingreso adicional. Estos fondos también ayudan a cubrir el costo de matrícula y arancel de las clases universitarias que YCCS ofrece a sus alumnos como parte de su programa de “doble matrícula” (ver sección Diseño pedagógico). Asimismo, los fondos privados han asegurado el acceso a textos escolares y transporte. Como se mencionó, también fue necesario habilitar buses para transportar a alumnos entre localidades peligrosas y las escuelas.

Pese a lo anterior, las entrevistadas (1) concuerdan en que los fondos no son suficientes para satisfacer los requerimientos de los alumnos. Por ser una población extremadamente vulnerable, las necesidades suelen ser mayores que en las escuelas públicas tradicionales, pero el presupuesto, generalmente, no toma en cuenta estas particularidades.

### **Marco regulatorio**

El programa se desarrolla dentro del marco regulatorio nacional y estatal. Las escuelas chárter deben ser evaluadas y aprobadas por la Comisión de Educación para poder funcionar. Como se ha planteado, reciben fondos estatales, pero su administración es autónoma. En términos concretos, operan de manera independiente del estado y de la Comisión de Educación. Por consiguiente, cada cual puede generar su propio currículum, calendario y procesos de admisión. En este caso, YCCS es operada por un directorio centralizado que administra las diecinueve escuelas locales que son parte del programa (1).

Aun cuando las escuelas chárter tienen autonomía con respecto a su estructura educacional y la administración de recursos, sus operadores deben rendir cuentas a la Comisión de Educación. La evaluación, que se enmarca en el programa

“No Child Left Behind” (Education Week, 2018), considera una amplia gama de medidas de desempeño. Los indicadores comprenden tanto estándares alineados a la ley (por ejemplo, porcentaje de estudiantes que logra o supera estándares del estado en matemáticas y lenguaje) como indicadores específicos de la escuela (por ejemplo, disminución del porcentaje de estudiantes que deja la escuela con un nivel de comprensión lectora menor a IV medio).

Así, cada escuela chárter se evalúa en términos de su desempeño académico. En Chicago, este tipo de escuela debe cumplir con el “Acuerdo Escolar con la Comisión de Educación de Chicago” (School Agreement with the Chicago Board of Education) y con las leyes federales, locales y estatales que sean pertinentes, incluida la Ley de Escuelas Chárter de Illinois (para más información, ver Ley 105 ILCS 5/27 A-9). Esta última regulación establece requerimientos específicos con respecto a la información de los empleados y alumnos, a la seguridad, la historia financiera, los horarios escolares y las estadísticas de desempeño estudiantil. Una vez al año, la escuela entrega un informe con los antecedentes requeridos.

Cuando la escuela alcanza el quinto año de funcionamiento, se le aplica una evaluación extensa con el fin de determinar si procede la renovación del contrato. Durante este proceso, se compara el desempeño académico efectivo de la escuela con las metas propuestas, con el Acuerdo Escolar y con el plan de responsabilidad. El proceso de renovación de contrato tiene dos propósitos. Por una parte, entrega a la Comisión de Educación de Chicago información actualizada y tangible sobre la capacidad de la escuela de cumplir con estándares financieros, administrativos y de desempeño estudiantil. Por otra, el proceso les da la oportunidad a las escuelas de evaluar su efectividad en el cumplimiento de metas propuestas y de justificar la continuación de su labor.

Para renovar el contrato, cada escuela debe elaborar un informe actualizado con antecedentes referidos a las siguientes categorías:

1. Estudiantes y empleados (por ejemplo, cantidad de alumnos matriculados e información demográfica; suspensiones y expulsiones; retención de docentes).
2. Misión, estrategia y metas educativas y financieras.
3. Enseñanza y aprendizaje.
4. Servicios para estudiantes en situación de calle, estudiantes que aprenden inglés y estudiantes en situación de discapacidad.
5. Administración y liderazgo.

En el caso de YCCS, este informe fue elaborado y aprobado en 2002, 2007 y 2012. Como escuela chárter, YCCS también debe generar informes anuales de desempeño, los cuales son evaluados por el Departamento de Educación de Chicago. En términos generales, este departamento compara el desempeño de la escuela con estándares y normas de desempeño nacionales. Entre los indicadores de desempeño se encuentran:

1. Incremento en comprensión lectora.
2. Incremento en habilidades matemáticas.
3. Cantidad de créditos académicos alcanzados.
4. Porcentajes de asistencia.
5. Retención de alumnos.
6. Número de alumnos graduados.

### **Obstaculizadores**

Después de obtener la acreditación por cinco años más, en 2002, se produjeron cambios importantes en la normativa, ligados a la ley “No Child Left Behind”. Según la directora del programa, muchos actores de la comunidad escolar alternativa asumieron que YCCS intentaría eludir aspectos de la ley, argumentado que los estándares eran demasiado altos o irrelevantes para su población. Sin embargo, YCCS decidió acoger las nuevas demandas y desarrollar un nuevo paradigma educativo. De esta manera, el programa decidió ir más allá de la culminación de créditos y comenzó a incorporar la preparación para la empleabilidad y el desarrollo de caminos para acceder a la educación superior.

En este contexto, cumplir con los estándares sigue siendo una tarea difícil, según las representantes del programa (1). En la revista Education Week (2013) señalan que durante la evaluación de CPS de 2012 hubo cierta reticencia a renovar el contrato por cinco años. El informe afirmaba que ciertas escuelas que pertenecían a la red no habrían demostrado niveles de desempeño satisfactorios. El contrato se renovó, pero tanto las entrevistadas de YCCS como otros actores consultados por Education Week enfatizan que evaluar a escuelas alternativas con mediciones de desempeño tradicionales es controversial. Elaine Allensworth, del Consorcio de Investigación Escolar de la Universidad de Chicago, indica en el mismo número recién citado de Education Week, que es complejo definir el éxito en una escuela alternativa, pues son escuelas no tradicionales en un amplio sentido: sus alumnos no han tenido una trayectoria exitosa en un sistema tradicional o han fallado en la escuela. Uno de los grandes problemas para medir el desempeño es que no existen

suficientes estudios enfocados en este tipo de escuela. Allensworth concluye que es absolutamente necesario realizar más estudios para entender las condiciones y variables por las cuales iniciativas como YCCS son exitosas.

### **Diseño pedagógico**

Las entrevistadas (1) afirman que el currículum educativo de YCCS se diseñó específicamente para atender las necesidades de los alumnos de su programa. Como escuela chárter, YCCS no está obligada a seguir el currículum de educación formal del estado, lo que les ha permitido diseñar un programa dinámico y flexible, basado en “ecosistemas de aprendizaje”. Estos implican una conceptualización integral del aprendizaje y un enfoque que utiliza sistemas de aprendizaje y enseñanza colaborativos y centrados en el usuario. En el mismo sentido, toma en cuenta características tanto del estudiante como de su entorno cultural y social inmediato, lo que permite la coexistencia de diversos modelos educacionales dentro del mismo programa, lo que a su vez se traduce en la aplicación de diferentes estrategias de culminación escolar según las necesidades particulares del alumno.

Por otro lado, la labor de YCCS se enmarca en un modelo fuertemente comunitario. Dado que el objetivo principal de YCCS es romper con el círculo de pobreza, busca no solo una transformación en el alumno, sino también de las comunidades en las cuales lleva a cabo su labor. Al generar vínculos entre los docentes, los estudiantes y la comunidad en general, YCCS intenta reinvolucrar y reincorporar a los jóvenes desertores a su entorno educacional, laboral y social. De esta manera, es posible preparar a los jóvenes para desafíos que van más allá de la graduación.

La metodología educativa se construyó sobre la base de un sistema de competencias. Las entrevistadas (1) afirman que existen cuatro competencias transversales a las que todas las escuelas pertenecientes al programa deben adherir:

1. Pensamiento crítico
2. Comunicación efectiva
3. Exploración
4. Contribución activa

Cabe señalar que gran parte del programa educativo fue elaborado por colaboradores del programa. En efecto, las competencias mencionadas anteriormente surgen a partir del trabajo de las experiencias en terreno de los mismos profesores de YCCS. Los docentes crearon “comunidades de práctica”, instancias en que profesores y administrativos se reúnen para compartir sus experiencias y generar conocimiento común a partir de ellas. En estas reuniones, los docentes indagaron en las experiencias particulares de las diferentes escuelas y lograron identificar las competencias centrales para el éxito de los alumnos del programa (1).

Las entrevistadas (1) enfatizan que las clases son principalmente presenciales. La modalidad virtual es solo un recurso para las clases presenciales. De hecho, YCCS no promueve las clases virtuales dadas las características de sus alumnos. Para el programa es necesario crear un vínculo concreto con el alumno y asegurar su permanencia. Sus estudiantes suelen tener un historial de ausentismo, por lo que exigir asistencia presencial es fundamental para mantenerlos comprometidos con su educación y aumentar las tasas de retención.

En términos de su currículum, el diseño pedagógico tiene una estructura de 3+1. Es decir, existen tres pilares básicos, enfocados en el desarrollo académico del alumno, y un pilar adicional (agregado recientemente), dirigido al desarrollo de habilidades que ayudarán al alumno a insertarse en el entorno posgraduación.

Los pilares del modelo son los siguientes:

1. Caminos para la graduación basados en competencias y en la educación personalizada
  - a. Caminos múltiples para la graduación: es una aproximación flexible a cómo los alumnos obtendrán los créditos académicos que les faltan para su licenciatura. Implica escuchar al estudiante y darle la oportunidad de elegir el camino que seguirá y cómo demostrará lo aprendido.
  - b. Modelo instruccional basado en competencias: se enfoca en la maestría de un conjunto de competencias específicas. Utiliza evaluaciones de aprendizaje que abarcan el contenido de los cursos impartidos.
  - c. Múltiples evaluaciones e indicadores: la idea es centrarse en los conocimientos que los estudiantes efectivamente han adquirido durante el curso y al finalizarlo.
  - d. Integración de información del alumno y de los sistemas de manejo del aprendizaje: utiliza un enfoque basado en competencias con el fin de generar datos que apoyen al alumno, a los docentes y a las escuelas a mejorar el desempeño académico.
  - e. Diversidad de horarios y actividades instruccionales: el propósito es extender la cantidad y calidad del tiempo dedicado al aprendizaje y adaptarse a las necesidades del alumno.
2. Aprendizaje activo y compromiso: aprendizaje basado en proyectos

- a. Promoción de ambientes de aprendizaje activo, que incluyen discusión, solución de problemas, aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en la indagación y ejercicios de escritura (con y sin calificación).
  - b. Instrucción enfocada en habilidades de alto nivel, pensamiento crítico y creativo, y escritura en profundidad.
  - c. Uso de tecnología educativa para aplicar lo aprendido al mundo real y maximizar el aprendizaje.
  - d. Tareas de la vida real: los estudiantes aprenden a comunicarse, a solucionar problemas y a pensar críticamente, en un ambiente centrado en la experiencia.
3. Intervenciones para estudiantes con dificultades en lectura, matemáticas y comportamiento
- a. Uso de investigación científica para generar instrucción y estrategias de aprendizaje en la escuela para estudiantes de alto riesgo. El foco es mejorar la comprensión verbal y matemática, diseñar intervenciones y apoyos para el aprendizaje, promover el aprendizaje social y emocional, e impulsar la toma de decisiones y la instrucción sobre la base de datos empíricos.
  - b. Implementación de un marco de enseñanza integral que brinde apoyo a todos los estudiantes. Esto implica una intervención individual tanto en ámbitos exclusivamente académicos (lectura y matemáticas) como en áreas comportamentales y motivacionales. Se enfoca en el compromiso, en las estrategias de reinvolucramiento y en la prevención de la deserción.
  - c. Clases coimpartidas por docentes de educación general y diferencial, que colaboran en tareas de planificación, implementación y evaluación de todos los alumnos.
4. Preparación postsecundaria
- a. Orientar a los alumnos en los diferentes caminos hacia la vida universitaria y/o laboral.
  - b. Preparar a los estudiantes para asistir a clases de nivel universitario y asegurarse de que entiendan los estándares de la educación superior.
  - c. Apoyar aspiraciones y expectativas de acceder a la educación superior.
  - d. Asistir a los estudiantes en los pasos que deben seguir para ingresar a la universidad y al mundo laboral.

Cabe destacar que cada escuela utiliza sus propias estrategias para aumentar el compromiso de sus alumnos: enfatiza ciertas áreas académicas (tradicionales o no tradicionales) y ofrece instancias de apoyo para atender las necesidades de sus estudiantes. Por ejemplo, en CCA Academy ([ccaacademy.org](http://ccaacademy.org)) realizan cursos prácticos en agricultura urbana y acuaponía para involucrar a los alumnos en el aprendizaje de ciencias y matemáticas. Otra escuela de la red, Innovations High School ([innovationshs.org](http://innovationshs.org)) demanda un alto nivel de desempeño por parte de los alumnos: para obtener su licenciatura, ellos no solo deben construir un portafolio que incluye postulaciones a la educación superior, sino que también deben demostrar que han sido exitosos en el proceso de admisión.

### **Facilitadores**

Las representantes de YCCS (1) identifican el empoderamiento de su equipo como uno de los aspectos centrales que favorecen la efectividad de la implementación de su modelo pedagógico. Enfatizan que es necesario que cada participante del sistema —docentes, administrativos y estudiantes— asuma sus obligaciones y conozca sus responsabilidades. A su vez, el trabajo colaborativo es fundamental para el logro de objetivos a nivel de escuela y a nivel del programa en general. El aprendizaje organizacional que se impulsa releva la colaboración interna (entre las escuelas) y externa (entre las escuelas y las organizaciones asociadas al sistema) como un aspecto fundamental dentro del diseño pedagógico y la implementación.

Por otra parte, YCCS recalca que mantener estándares altos de desempeño es una necesidad, no una opción. Sin estos estándares, la masiva brecha de desempeño que separa a los estudiantes secundarios y terciarios tradicionales de los desertores nunca será superada.

Asimismo, para alcanzar las metas de desempeño se debe considerar al alumno en su totalidad. Las representantes (1) reconocen que sus estudiantes llegan con dificultades que van más allá del ámbito académico y que deben ser consideradas al diseñar un programa efectivo, pues son tanto o más importantes que las necesidades académicas. En este sentido, el enfoque ecológico de su diseño pedagógico es clave. En lugar de abordar cada caso de manera aislada, se abarca de manera integral la experiencia de sus alumnos. Para ello, cada escuela cuenta no solo con docentes altamente capacitados, sino también con una extensa red interna y externa de profesionales y servicios sociales que les permite atender las necesidades no académicas de sus alumnos.

### **Obstaculizadores**

Uno de los grandes obstáculos que debe enfrentar YCCS son los bajos niveles académicos con los que ingresan sus

alumnos. Cuando YCCS comenzó a operar era habitual que los jóvenes que ingresaban al programa tuvieran un nivel de comprensión lectora cercano al de un alumno de 7° básico. Hoy, el 60% de los jóvenes llega con un nivel cercano a 4° o 5° básico. Al respecto, la directora del programa señala que uno de los objetivos de YCCS es lograr que los participantes del programa alcancen un nivel de comprensión de lectura de, al menos, II medio.

Otro gran obstáculo es la pobreza. El porcentaje de los alumnos que ingresa a YCCS que vive en situación de pobreza o pobreza extrema nunca ha sido menor al 90%. Por otro lado, una proporción importante de jóvenes evidencia necesidades educativas especiales (por ejemplo, dificultades de aprendizaje en matemáticas o lenguaje) y/o se encuentra sin hogar. En este sentido, las representantes (1) de YCCS indican que las dificultades de aprendizaje suelen ser tanto la causa como la consecuencia de la deserción escolar. Por una parte, existe una tendencia en el sistema educacional formal a sobrediagnosticar problemas de aprendizaje, especialmente en el caso de niños y jóvenes afroamericanos. La mayor parte del tiempo, estos jóvenes han sido diagnosticados con retrasos cognitivos y han sido tratados en consecuencia por el sistema educativo. Para los profesionales de YCCS (1), estos diagnósticos pueden ser prematuros y problemáticos. Por una parte, es posible que no sean acertados; por otra, existe evidencia de que son un importante factor predictivo de la deserción escolar.

Además, la gran mayoría de los alumnos de YCCS presenta tres o cuatro barreras para lograr el éxito académico (1). En un esfuerzo por comprender las variables que inciden en el abandono escolar previo, YCCS ha identificado diez barreras para lograr el éxito académico en su población objetivo. Si bien muchas escuelas públicas atienden a estudiantes con obstáculos similares, alrededor del 70% de los alumnos que YCCS acoge presenta una compleja combinación de las barreras que se enumeran a continuación:

1. Desafíos académicos
2. Abuso de drogas y/o alcohol
3. Extrema pobreza/indigencia
4. Necesidad de trabajar para mantenerse a sí mismo o a su familia
5. Encarcelamiento
6. Problemas psicológicos
7. Embarazo y maternidad/paternidad adolescente
8. Participación en pandillas
9. Falta de documentación migratoria
10. Padres facilitadores

Otra dificultad identificada por las representantes de YCCS (1) es el control de la deserción. Dadas las características de su población, es difícil lograr que los alumnos se mantengan dentro del sistema y que asistan a clases una vez que ingresan. En este sentido, hay que poner especial atención a que no vuelvan a abandonar el sistema, ya que es frecuente que los jóvenes que deciden volver a clases no estén motivados por estudiar. En efecto, la directora del programa señala que muchos estudiantes entran con la expectativa de que lograrán obtener los créditos que requieren de manera rápida y fácil, por lo tanto, quedan impactados cuando se dan cuenta de que el proceso será más difícil. Muchos apoderados también se muestran reticentes cuando entienden que los requerimientos para obtener la licenciatura en YCCS son más complejos de lo que creían. Incluso, activistas de la comunidad han expresado temor de que los altos estándares de YCCS provoquen la redescerción de los jóvenes reinsertos. El director de una de las escuelas pertenecientes a la firma que este es un problema generalizado. Según él, existe una fascinación dentro de nuestra sociedad por las soluciones rápidas. Sin embargo, la deserción va más allá de las escuelas, pues es un problema sistémico. Por este motivo, es necesario que los jóvenes perciban su educación como una vía de superación, y que reciban este mensaje claro por parte de su familia y de los medios de comunicación, lo que no se ocurre en la mayoría de los casos.

### **Certificación**

Las entrevistadas (1) afirman que, como escuela chárter dependiente del estado, YCCS está acreditada para entregar a sus alumnos un diploma/licenciatura de educación secundaria (High School Diploma). Sin embargo, el programa también habilita a sus alumnos para obtener otro tipo de certificaciones en paralelo. A través de organizaciones asociadas y prácticas laborales, los alumnos obtienen certificaciones de entrenamiento y capacitación en áreas como ventas, servicios gastronómicos, administración, etcétera. El vínculo de YCCS con universidades comunitarias también permite a sus alumnos obtener créditos universitarios, los cuales pueden utilizar si deciden continuar sus estudios y acceder a la educación superior. Estos certificados no los entrega directamente YCCS, sino los organismos que capacitan o entrenan a los alumnos (ver dimensión Vinculación con otras instituciones).

### **Facilitadores**

Evidentemente, los vínculos con organizaciones externas son cruciales para obtener certificados que van más allá de la educación secundaria. De acuerdo con las entrevistadas (1), el desarrollo y la mantención de estas redes es fundamental para cumplir metas asociadas al cuarto pilar del sistema educativo (preparación postsecundaria). Si bien uno de los

objetivos de YCCS es habilitar a los alumnos para la vida posgraduación, el programa no tiene los recursos ni la acreditación necesaria para entregar certificaciones laborales o universitarias. En ese sentido, el vínculo con organismos externos aumenta la capacidad del programa de cumplir con sus metas.

#### **Actores**

YCCS tiene una estructura jerárquica y centralizada. Si bien depende del Departamento de Escuelas Públicas de Chicago, por ser una escuela chárter mantiene la autonomía administrativa.

Las entrevistadas (1) precisan que en el nivel más alto del organigrama se encuentran la junta directiva y un equipo administrativo. Cada localidad dependiente de YCCS cuenta también con una junta directiva propia y equipos locales. En total, son alrededor de 35 empleados en cargos administrativos, y entre 400 y 500 empleados que trabajan dentro del programa en diversas labores.

Todas las 18 escuelas del programa (yccs.us/campuses) deben rendir cuentas a la administración central, aunque mantienen cierta autonomía y una estructura particular. De hecho, desde su constitución como escuela chárter, la mayor parte de las escuelas que forman parte del sistema ha mantenido su sello distintivo. Asimismo, las políticas y prácticas para retener a sus alumnos o elegir a los miembros de su directorio dependen de cada escuela. Si bien la estructura puede variar de acuerdo con el enfoque de la escuela y sus recursos —por ejemplo, Innovations High School promueve la integración de áreas artísticas en el currículum, mientras que CCA Academy ofrece cursos de ecología y agricultura urbana—, las entrevistadas (1) afirman que deben existir elementos comunes. Cada escuela cuenta con, al menos, un director, un subdirector, un encargado de los estudiantes para asuntos de disciplina y un equipo de consejeros académicos.

En términos del equipo docente, YCCS cuenta con alrededor de 400 profesores certificados a lo largo del sistema. A nivel institucional, trabajan profesionales de educación diferencial, psicólogos, trabajadores sociales y enfermeros. Además, se constituyó un equipo de 68 profesores de reemplazo y cuatro coordinadores de educación diferencial. Estos profesionales no están asignados de manera permanente a una escuela, sino que se trasladan dependiendo de las necesidades que surgen. Por ejemplo, puede que una escuela no tenga alumnos con necesidades especiales, pero que en otro establecimiento este número sea relativamente más alto. En un caso como este, se asigna un profesor de educación diferencial (o más) a la escuela que lo necesita (1).

Las representantes (1) destacan que el programa también dispone de un grupo de mentores. Tal como sucede con otros profesionales, la ubicación de estos mentores es flexible y se determina según necesidad. En general, los mentores prestan un servicio más social que académico, por lo que son asignados a los alumnos que requieren atención personalizada.

#### **Facilitadores**

Para YCCS (1) es crucial que los empleados se involucren directamente en la organización de sus tareas. Hace unos meses realizan “investigación de acción” (Action Research), que consiste en crear equipos de profesores para discutir técnicas y proponer soluciones a problemas específicos y comunes. En efecto, los docentes comparten experiencias y describen las estrategias que utilizan para abordar problemáticas determinadas. El objetivo es aprender de manera conjunta y sistematizar ese conocimiento para generar metodologías más efectivas de aprendizaje e identificar estrategias que permitan alcanzar los objetivos del programa. En el último tiempo, los equipos han trabajado en torno a temáticas como la motivación de los estudiantes y estrategias de aprendizaje. La finalidad es encontrar respuestas a preguntas del tipo ¿cómo cerrar brechas de aprendizaje?, ¿cuál es la manera más rápida y efectiva de hacerlo? Por otro lado, buscan sistematizar las estrategias más efectivas para cierto tipo de alumno. Para ello, están en proceso de generar perfiles de sus estudiantes y de evaluar posibles asociaciones entre esos perfiles y el éxito (o fracaso) de estrategias específicas de aprendizaje.

#### **Obstaculizadores**

La cantidad de escuelas que pertenecen a la red y que administra el directorio de YCCS es un desafío importante. Los primeros años fueron especialmente difíciles. La mayoría de los programas comunitarios nunca había trabajado en conjunto; además, en general, su infraestructura era mínima y muchos no eran técnicamente escuelas (1).

Asimismo, las representantes (1) advierten que faltan datos empíricos e información sistematizada acerca de las técnicas de enseñanza para retener y entrenar a este segmento de la población. Gran parte de la investigación se ha enfocado en poblaciones vulnerables o de riesgo, pero estas poblaciones no tienen las mismas características que la población de alto riesgo que atiende YCCS. Por eso, YCCS lleva a cabo su propia investigación de acción. Esto le permite abordar las necesidades de su población de manera más efectiva, obtener los datos necesarios y acercarse a sus metas.

Para YCCS (1), el equipo debe abordar a cada alumno en su totalidad y entablar una relación con él. En general, los jóvenes abandonados por el sistema están acostumbrados a que nadie transmita un interés personal por ellos, lo cual dificulta que se comprometan. Por tanto, el programa debe ser capaz de demostrarles que alguien cree en ellos, que son importantes. Es necesario tener altas expectativas, involucrar al joven con la comunidad escolar y local. De esta manera, el alumno desarrolla habilidades que el sistema formal no ha sido capaz de entregarle. Esta es una inversión para todos, pero

es una tarea compleja.

#### **Vinculación con el sistema educativo formal**

Las entrevistadas (1) señalan que el objetivo central de YCCS es proveer al alumno de herramientas para completar su educación secundaria y que para lograr este objetivo es necesario recurrir a un sistema educativo diferente al tradicional. Por eso, si bien YCCS busca reclutar y retener a los estudiantes dentro de sus escuelas, no intenta reinsertar a los jóvenes en el sistema educativo tradicional.

Para las representantes de YCCS (1) uno de los problemas del sistema educativo formal es su inflexibilidad. Esto afecta particularmente a los jóvenes que ya enfrentan una serie de dificultades que no tienen directa relación con sus habilidades académicas. Por esta causa, muchos jóvenes abandonan el sistema educacional tradicional, que no es capaz de adaptarse a sus necesidades particulares.

En consideración a las características específicas de su población objetivo, YCCS ha desarrollado una estructura no convencional. En primer lugar, se identifica como una sola escuela que administra una serie de campus escolares a lo largo de Chicago. Esto le permite, por un lado, que todas las escuelas sigan un diseño pedagógico común, y por otro, facilitar el desarrollo de soluciones idiosincráticas en cada escuela, con el fin de atender necesidades específicas de sus estudiantes.

Las representantes (1) reconocen que otras escuelas alternativas utilizan otras metodologías. Dado que el sistema tradicional básicamente requiere que los alumnos completen una cierta cantidad de créditos académicos para obtener su licenciatura, muchos programas ofrecen trayectorias más rápidas y menos complejas que YCCS. En la práctica, esto se traduce en darles prioridad a clases de tipo virtual por sobre las de tipo presencial. Sin embargo, para YCCS los créditos obtenidos son irrelevantes si no existe compromiso, ya que no asegura que el alumno haya internalizado las competencias y habilidades que los créditos buscan reflejar. Según YCCS, esto se logra a través de clases presenciales y participativas, que representan una de las grandes fortalezas del programa.

Al mismo tiempo, las entrevistadas (1) afirman que las clases presenciales y las oportunidades que se ofrecen, tanto académicas como laborales, deben ser percibidas por los alumnos como útiles y relevantes. Concluyen, además, que el sistema tradicional no ha logrado despertar el suficiente interés de los alumnos que el programa acoge, por lo cual crear un currículum motivante, relevante y significativo para su población objetivo es el camino más efectivo para el involucramiento real y efectivo de los alumnos.

#### **Obstaculizadores**

Según las entrevistadas (1), el currículum tradicional impide responder a las necesidades particulares de los alumnos porque es demasiado rígido y no toma en cuenta las individualidades. En otras palabras, invisibiliza las necesidades de la población vulnerable que atiende el programa. YCCS opera bajo la premisa de que no existe una fórmula única, lo cual tiende a complejizar el programa educativo. Las representantes indican que sería más fácil para YCCS tener un solo programa educativo y seguir el currículum al pie de la letra, pero la evidencia indica que estos programas no son efectivos para todo tipo de jóvenes. De hecho, no han funcionado para los alumnos que YCCS acoge. Entonces, la institución debió asumir la difícil tarea de crear un sistema casi a partir de cero, que se construye sobre la base de la experiencia de sus organizaciones comunitarias, sus escuelas y las necesidades específicas de sus estudiantes. Ha sido un proceso complejo, que requiere de la coordinación de muchos y diversos agentes.

#### **Vinculación con otras instituciones**

YCCS utiliza un enfoque sistémico y ecológico. Como el programa surge a partir de diversos organismos independientes, es necesario enfatizar la importancia del trabajo conjunto y de mantener vínculos tanto internos como externos.

En el nivel interno, YCCS vincula a dieciocho escuelas y servicios comunitarios, mientras que en el externo se relaciona con organismos estatales, escuelas públicas, universidades públicas y organizaciones privadas que ofrecen oportunidades laborales a sus alumnos. El último pilar educativo del diseño pedagógico 3+1 enfatiza la preparación postsecundaria (ver dimensión Diseño pedagógico). Dado que sus alumnos tienen diferentes intereses y necesidades, YCCS promueve instancias para aumentar la empleabilidad de estos jóvenes una vez que se gradúan, y caminos para facilitar el ingreso a la educación superior (1).

YCCS ofrece un programa de prácticas y desarrollo laboral a sus alumnos. Estas oportunidades se abren a aquellos que cursan el equivalente a III y IV medio. Los estudiantes que cumplen con los requisitos pueden postular a una serie de prácticas laborales en organizaciones privadas, como multitiendas (por ejemplo, T. J. Maxx, Marshalls, Macy's), cadenas de restaurantes (por ejemplo, McDonald's), servicios de salud (por ejemplo, SIR Management) y centros de eventos (por ejemplo, Navy Pier, McCormick Place). Pueden postular también a prácticas y entrenamiento en organismos públicos, como municipalidades y agencias comunitarias.

Con respecto a la preparación universitaria, YCCS les da la oportunidad a estudiantes de III y IV medio de postular a un

programa de “doble matrícula” (*dual enrollment*), dirigido a aquellos estudiantes que demuestran un buen desempeño, de acuerdo con el puntaje obtenido en la prueba ACT ([www.act.org](http://www.act.org)) o COMPASS ([www.mycompasstest.com](http://www.mycompasstest.com)). Ambas son evaluaciones estandarizadas de ingreso universitario y miden el conocimiento obtenido en la educación secundaria.

Para guiar a los alumnos interesados, YCCS organiza una feria universitaria dos veces al año y provee instancias de orientación personal. Los alumnos que son aceptados en el programa de doble matrícula tienen la posibilidad de obtener crédito universitario al asistir a cursos en universidades asociadas, mientras terminan su educación secundaria en una escuela de YCCS.

Entre los objetivos del programa se encuentran:

1. Reducir la cantidad de tiempo y dinero que requiere el ingreso a la educación superior.
2. Reforzar portafolios de postulación a la universidad al demostrar preparación para la vida universitaria.
3. Permitir a los alumnos probar carreras y cursos antes de elegir una línea determinada de estudios.
4. Avanzar más rápido en la carrera universitaria al convalidar créditos obtenidos.
5. Proveer a los alumnos de una experiencia real de lo que será la educación superior, con pares y profesores de nivel universitario.

Además de los vínculos que permiten cumplir con el diseño pedagógico de manera directa, otras organizaciones indirectamente apoyan la labor de YCCS. Dado que los alumnos del programa se enfrentan a una serie de desafíos que van más allá de las dificultades académicas, es sumamente importante vincularse a organizaciones comunitarias que atiendan sus necesidades. A través de una red de servicios de apoyo los jóvenes pueden acceder a servicios de salud, de vivienda, cuidado infantil, capacitación y empleo. Asimismo, las entrevistadas (1) indican que es necesario mantener vínculos con miembros de la comunidad, particularmente con personas que viven o trabajan cerca de las escuelas, ya que sus estudiantes suelen vivir en los mismos barrios.

Cabe señalar que muchas de las escuelas establecen vínculos con otros organismos comunitarios de manera autónoma. Por ejemplo, la escuela Dr. Pedro Albizu Campos Puerto Rican High School se mantiene vinculada a un centro comunitario bilingüe que ofrece servicios de guardería a estudiantes con hijos pequeños, clases de crianza y talleres de alfabetización.

### **Facilitadores**

Según las entrevistadas (1), muchas de las escuelas, universidades y organizaciones asociadas al programa tienden a estar alineadas y cuentan con un objetivo común. En el caso de los vínculos internos, pertenecer a YCCS permite a las escuelas individuales tener un nivel de cobertura, seguridad y estabilidad financiera que sería difícil de obtener para cualquier escuela u organización comunitaria de manera independiente. A través de su administración central, YCCS puede comunicarse de manera directa y más efectiva con actores políticos y organizaciones privadas que pueden ayudar a generar respuestas y soluciones.

### **Obstaculizadores**

Las representantes (1) concuerdan en que es un desafío manejar una organización con grupos tan dispares. Las escuelas operan en barrios diferentes, con distintas características demográficas, lo que implica que las necesidades de los alumnos también varíen. Centralizar y alinear a las escuelas, por más que exista un objetivo común, suele ser difícil de lograr.

### **Resultados del programa**

Según la revista Education Week (2013) un porcentaje importante del progreso que Chicago ha logrado en términos del aumento de licenciaturas y disminución de la tasa de deserción se debe a la tarea de YCCS. En términos globales, las entrevistadas (1) señalan que YCCS ha graduado entre 14.000 y 15.000 alumnos desde 1997, es decir, alrededor de mil exdesertores al año. La página central de su sitio web indica que YCCS ha reducido la tasa de deserción en Chicago del 29% al 24%.

En cuanto a las metas específicas del programa, el sitio web y los documentos de YCCS muestran que el porcentaje de asistencia a clases es del 78%, lo que sugiere que YCCS ha logrado un nivel importante de compromiso entre sus alumnos. Por otro lado, se señala que el 79% de sus graduados ingresa a la educación superior o a un empleo después de la licenciatura. Este es considerado por las entrevistadas (1) un indicador importante de éxito, ya que significa un quiebre concreto con la pobreza generacional que sufre la mayoría de sus estudiantes.

La escuela es evaluada anualmente por CPS a través de una iniciativa de 2014 llamada “Política de evaluación de la calidad escolar” o SQRP, según su sigla en inglés. Según el sitio web de CPS ([cps.edu/Performance/Pages/Performance.aspx](http://cps.edu/Performance/Pages/Performance.aspx)), los objetivos de la evaluación SQRP son:

1. Informar a apoderados y miembros de la comunidad del éxito académico de escuelas específicas y del distrito en general.

2. Reconocer el trabajo de escuelas con alto nivel de desempeño y crecimiento académico, e identificar buenas prácticas.
3. Proveer a las escuelas de un marco para lograr metas.
4. Identificar a las escuelas que necesiten apoyo.
5. Guiar las decisiones de la Comisión de Educación sobre la base de acciones y transformaciones escolares.

El desempeño global SQRП se evalúa en una escala de cinco niveles y se construye sobre la base de varios indicadores de éxito. Estos indicadores incluyen puntajes obtenidos por los alumnos en exámenes, crecimiento académico, cierre de brechas de aprendizaje, cultura y clima escolar, asistencia, graduación y preparación para el éxito postsecundaria.

En el sitio web de YCCS hay referencia al informe de desempeño académico SQRП publicado por CPS en 2014, que posiciona a YCCS en el primer lugar de desempeño: catorce de las veinte escuelas que pertenecían a la red ese año obtuvieron el puntaje más alto de la escala de evaluación y otras cuatro escuelas lograron el segundo puntaje más alto.

Los resultados de este informe fueron importantes para la escuela en muchos sentidos. Por una parte, validaron la labor de cientos de profesores y administrativos del programa. Por otra parte, reivindicaron el trabajo de YCCS, ya que, según señala la directora del programa, el informe había entregado resultados erróneos en el pasado, situación que complicó y retrasó su acreditación en 2012. Según la directora, estos resultados demuestran que escuelas instaladas en sectores vulnerables —escuelas de barrio u organismos comunitarios— tienen el potencial que se requiere para lograr el éxito cuando cuentan con el apoyo necesario.

En el informe CPS de 2015<sup>11</sup>, YCCS obtuvo un nivel general de 2+. Los puntajes más altos se obtuvieron en las categorías de desempeño académico, que fueron evaluadas con la prueba STAR. Específicamente, el 74,1% de los alumnos logró metas de crecimiento en comprensión lectora y el 59,7% metas de crecimiento en matemáticas. En términos de los indicadores de graduación y obtención de créditos, el 97,8% de los alumnos calificado obtuvo su licenciatura y el 41,8% consiguió los créditos académicos que buscaba alcanzar. Los puntajes más bajos de la evaluación se observan en la dimensión de progreso obtenido para la graduación. Allí se señala que en 2015 las escuelas de YCCS tuvieron un promedio de asistencia diaria del 65,6%. Además, el 40,8% de los alumnos mejoró sus tasas de asistencia y el 69,9% mantuvo estabilidad en su matrícula.

Además de las medidas de desempeño exigidas por CPS, muchas de las escuelas de la red de YCCS utilizan indicadores propios de seguimiento y evaluación. En esta línea, las escuelas suelen tomar en cuenta factores como el mejoramiento de las habilidades de escritura o el desempeño de los estudiantes en centros de educación postsecundaria. Como se observa, el foco no está puesto únicamente en los resultados de desempeño absoluto entregados por pruebas estandarizadas. En coherencia con su modelo ecológico, YCCS también lleva a cabo asesorías internas a sus escuelas en materias que no son académicas. Además de medir aspectos como asistencia a clases y retención, YCCS mide la tasa de reducción de barreras de éxito (ver dimensión Diseño pedagógico, Obstaculizadores) y utiliza indicadores de valor agregado, enmarcados en una medición del progreso de los alumnos que abarca aspectos de comportamiento y habilidades sociales.

Para las representantes de YCCS (1), el éxito tiene que ver, más que con los indicadores del estado, con la capacidad de este tipo de programas de romper el círculo de la pobreza. Luego del éxito obtenido en la evaluación de 2014, la directora del programa destacó la importancia de utilizar esta información en la creación de políticas públicas. Según Venson, una reforma educacional real debe trascender las etiquetas de éxito o fracaso provenientes de rankings que miden desempeño académico, para tomar en cuenta la disposición y compromiso de las escuelas con la construcción de comunidades y programas sólidos. Al mismo tiempo, espera que los buenos resultados obtenidos ayuden a concitar apoyo concreto a programas como YCCS y otras opciones de educación alternativa.

### **Obstaculizadores**

Las representantes (1) identifican varias barreras para el cumplimiento de las metas del programa. Por una parte, existen barreras históricas. Al respecto, la directora hace referencia a décadas de desinversión en las escuelas y comunidades de minorías raciales. Esto se ha traducido en una falta crónica de financiamiento y recursos tanto para las comunidades en que se inserta YCCS como para las escuelas que administra. A ello se asociado la pobreza generacional de sus estudiantes. Para las entrevistadas (1), este tipo de pobreza es la más desafiante, ya que es muy resistente al cambio. Otro desafío importante es el ambiente de violencia en el que viven los alumnos. Solo en lo que va del año, cincuenta de ellos han sido baleados, es decir, alrededor de cinco alumnos por mes reciben un impacto de bala.

---

<sup>11</sup> Si bien este informe aparece en el sitio web oficial de CPS como indicador de desempeño de YCCS como escuela, su título sugiere que los resultados son específicos para una escuela en particular, a saber, YCCS Youth Connection Leadership Academy High School. Por ello, se sugiere interpretar estos resultados con precaución.

Durante la entrevista (1), las representantes señalan que es difícil responder ante CPS y el estado, ya que muchas veces los indicadores no reflejan la tarea que la organización lleva a cabo ni toman en cuenta lo que el programa considera exitoso. Al respecto, plantean que las imposiciones del estado de Illinois suelen ser rígidas y difíciles de satisfacer. Esto se condice con lo señalado por Nina Rees, presidenta de la Alianza Nacional de Escuelas Chárter. En una entrevista para Educación Week (2013), precisa que el lento crecimiento de las escuelas chárter de educación alternativa (como YCCS) se debe, en gran parte, a que estas instituciones se evalúan con la misma métrica y estándares que las escuelas tradicionales. Según Rees, si no se implementa un sistema de evaluación diferente para este tipo de escuelas es poco probable que sus resultados sean “exitosos” en términos de los indicadores de éxito tradicionales.

Por otra parte, estas escuelas no cuentan con suficientes recursos, a pesar de que atienden a la población escolar que evidencia las necesidades más complejas. Por eso, las representantes (1) afirman que, para ser realmente efectivas, estas escuelas requieren más recursos que las escuelas chárter y públicas tradicionales. En definitiva, como el sistema educativo formal no prioriza la educación alternativa o de segunda oportunidad, el presupuesto no alcanza para enfrentar las necesidades de las escuelas. Las representantes (1) sugieren que esto se debe a un enfoque cultural e histórico que culpa al alumno de la deserción, en lugar de reconocer que la deserción escolar es un problema sistémico. La directora cree firmemente en que, si el sistema creó al desertor, el sistema debiera hacerse cargo de él de manera más concreta.

YCCS no define al programa como un programa de oportunidades, sino como una inversión en futuros ciudadanos. Por eso, además de la ardua tarea de comprometer a sus alumnos y graduarlos, debe convencer a la población general (políticos, agentes donantes, ciudadanos) de que si se quiere experimentar cambio social es necesario hacer una inversión significativa.

Nombre Contacto	Sheila Venson	Cargo	Directora Ejecutiva
Mail	<a href="mailto:clevi@yccs.org">clevi@yccs.org</a> (Cynthia Levi)	Teléfono	+1 312 328 0799
Dirección web institucional	<a href="http://www.yccs.us">www.yccs.us</a>		
Referencias	(1) Entrevista realizada a Sheila Venson, directora ejecutiva de Youth Connection Charter School, Chicago. En la entrevista participaron también otras cuatro representantes de YCCS, entre quienes se incluyen Linda Goodwin (Chief Education Officer), Myrel Cook (directora de YCCS New Teaching for New Learning Institute) y Tracy Brown. Fecha de la entrevista: 17 de marzo de 2016.		

### 3.1.2. Uruguay: Jóvenes en Red

Nombre de iniciativa	<b>Jóvenes en Red</b>		
Tipo de organización	Mixta		
País	Uruguay	Nivel de cobertura	Nacional
Año de inicio	2012	Año de término	En curso

#### Descripción del programa

Jóvenes en Red (JER) forma parte de los “Programas prioritarios de la administración del gobierno uruguayo” desde 2012, junto a Cercanías y Uruguay Crece Contigo (4). Es un programa interinstitucional coordinado por el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) —y particularmente por el Instituto Nacional de la Juventud—, en el que participan desde sus inicios las siguientes instituciones: Ministerio de Educación y Cultura (MEC), Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (MTSS), Ministerio de Defensa Nacional (MDN), Ministerio de Turismo y Deporte (MTyD), Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU), Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU) y, desde 2013, el Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional (INEFOP).

El objetivo principal del programa es establecer un vínculo entre los jóvenes que no estudian ni trabajan y los distintos servicios de las instituciones públicas (Ministerio del Trabajo, Ministerio de Salud Pública y Servicios Sanitarios, entre otros). En otras palabras, JER es un nodo que conecta a los jóvenes con los servicios públicos (1).

Su ámbito de acción se relaciona con la concentración de la población objetivo, que se ubica principalmente en el cinturón periférico del área metropolitana, un territorio donde se identifican los indicadores más preocupantes en torno a la integración social (1). Esto significa que esta área se lleva alrededor del 70% de la intervención. La segunda área de alta complejidad de inclusión social donde opera JER es la frontera seca con Brasil, al norte del país. Este ámbito de acción se definió a partir del cruce de información de las variables de desempleo juvenil, deserción temprana juvenil y pobreza por hogares, lo que permitió determinar zonas críticas de intervención según la Encuesta Continua de Hogares.<sup>12</sup>

La metodología de intervención del programa se fundamenta en el trabajo de cercanía, desde un enclave territorial, descentralizado y local. De esta manera, se adecua a las necesidades y características de la población en cada territorio. La estrategia se desarrolla con equipos socioeducativos integrados por dos educadores y un coordinador, quienes tienen asignados 60 participantes (20 por cada uno). El programa trabaja con el joven en la comunidad, mediante la integración articulada de tres componentes: social, educativo y laboral.

El programa se diseñó rápidamente, entre los últimos meses de 2011 y el primer semestre de 2012, durante el gobierno del presidente José Mujica, quien creó una unidad integrada por distintos ministerios y la autoridad de la educación pública, que es una unidad independiente del gabinete ministerial (1). Este conjunto de instituciones acordó cómo ejecutar el programa y en qué regiones del país debía enfocarse. En este marco, se constituyó una unidad de gestión conformada por una coordinación y una unidad de gestión central.

El programa JER comenzó a implementarse luego de que se identificara un alto porcentaje de adolescentes y jóvenes que no estudiaban ni accedían a empleos formales (entre el 20% y el 25% de la población juvenil).<sup>13</sup>

El programa comenzó a funcionar con un directorio interministerial que se reunía cada quince días para consensuar todas las decisiones. La dirección operativa estaba alojada en el MIDES, que contaba con el presupuesto y lo ejecutaba en acuerdo con los demás ministerios. Cuando era necesario, se realizaban transferencias monetarias a otros ministerios. Esto cambió en 2015, cuando el programa JER pasó a ser parte integral del MIDES, ajuste que dio fin a la dinámica de toma de decisiones interinstitucional que realizaba el directorio interministerial, pero mantuvo la coordinación de políticas sociales con aportes de varios ministerios (1). Es decir, continuó el trabajo entre los ministerios, pero las decisiones se concentraron en el MIDES y, particularmente, en el Instituto Nacional de la Juventud (1).

El hecho de que el programa se haya originado en un ámbito interministerial le dio una impronta muy particular (1), pues existía una modalidad de gestión colaborativa vinculada a otras políticas sociales.

El objetivo del JER es promover el ejercicio de derechos de jóvenes de entre 14 y 24 años que se encuentran desconectados del sistema escolar y laboral (2, 4), y que, a su vez, pertenecen a hogares con ingresos por debajo de la línea de pobreza. Por lo tanto, propicia el efectivo acceso y el ejercicio de los derechos de jóvenes desvinculados del sistema educativo y del mercado formal de empleo (4). Si se tiene en cuenta que antes de los 25 años la mayor parte de la

<sup>12</sup> En Uruguay esta medición la lleva a cabo el Instituto Nacional de Estadísticas y es la encuesta por excelencia que se toma como referente para la política económica y mediante la que se definen políticas sociales.

<sup>13</sup> INJU-MIDES (s.f.), ¿Ni ni? Aportes para una nueva mirada. Citado en (5).

población consolida su trayectoria educativa de partida, los jóvenes de entre 14 y 24 años que no estudian y no han culminado la enseñanza media básica cuentan con una escasa formación para insertarse en el mercado laboral. Esto, sumado a un contexto de vulnerabilidad socioeconómica, disminuye las oportunidades de acceder al empleo formal y de desarrollo personal y social. De este modo, el programa se propone mejorar todos los aspectos del joven: personales, sociales, educativos, sanitarios y laborales (2).

El programa aborda de manera integral la adolescencia y juventud desde un enclave territorial, descentralizado y local, de manera de adecuarse a las necesidades, demandas y características de la población de cada localidad. Para dar cuenta del objetivo trazado, el JER persigue cinco objetivos específicos (4):

1. Mejorar las condiciones personales para acceder e integrarse a la red de asistencia en temas relacionados con documentación, prestaciones básicas, salud y tratamiento de adicciones. Para el cumplimiento de estas metas el programa se propone que la totalidad de los jóvenes cuente con documentación básica (cédula vigente), conocimiento sobre la red de servicios, y requisitos de acceso al sistema de asistencia y servicios de salud. Además, se propone brindar tratamiento en adicciones a más de dos tercios de los participantes (70%) que estén en esa situación.
2. Fortalecer e impulsar las condiciones individuales y sociales de los jóvenes para el desarrollo de proyectos personales. Mejorar las prácticas de autocuidado, higiene, apariencia y habilidades sociales (pautas de socialización y convivencia). Asimismo, como meta adicional procura identificar las dificultades de los jóvenes para participar en centros educativos y/o laborales, a través del trabajo en conjunto e intercambio entre operadores y participantes.
3. Impulsar el desarrollo de oportunidades y habilidades para la integración y participación social con autonomía. Para ello, se trabaja en el involucramiento ciudadano de los participantes y en mejorar los espacios de uso comunitario, a través del trabajo en conjunto entre los equipos del programa y los jóvenes. A su vez, se establece como meta la obtención de la tarjeta cultural, y la asistencia a actividades de índole artística y eventos recreativo-culturales.
4. Incorporar conocimientos y habilidades sociales básicas para el desarrollo de trayectorias educativas. De este modo, se busca vincular a los jóvenes con espacios de apoyo pedagógico e incorporarlos en propuestas educativas. En definitiva, se promueve la inserción y la permanencia de los participantes en un centro educativo, el desarrollo de aprendizajes y la adquisición de habilidades relacionadas con el uso de computadores personales.
5. Elaborar, en conjunto, proyectos personales de inserción laboral y dilucidar las estrategias para ejecutarlos. A partir de las áreas de interés identificadas por los jóvenes, se establece como meta la elaboración de propuestas de capacitación específicas. Otra de las metas es concretar un acuerdo laboral y definir un plan de trabajo.

Todas las acciones que los diferentes equipos llevan adelante se realizan en clave interinstitucional con los programas y servicios públicos de los territorios donde interviene el programa. Cabe señalar que participar en ámbitos de coordinación y generar articulaciones bilaterales es fundamental. De esta manera, el programa despliega un conjunto de acciones en colaboración con otros planes y servicios públicos para incidir integralmente en aspectos sociales, educativos y laborales de los jóvenes participantes (4).

#### **Requisitos de acceso**

La educación pública de Uruguay evidencia una amplia cobertura, pero tiene problemas de segmentación, ya que está fuertemente diferenciada por ingresos. De hecho, en el primer quintil solo uno de cada cinco jóvenes termina la enseñanza media básica<sup>14</sup>. En la transición entre el ciclo básico —que en Uruguay contempla seis años— y la educación media básica —que considera tres años— se produce una deserción masiva de jóvenes de sectores populares (1).

<sup>14</sup> El sistema educacional uruguayo distingue entre educación preescolar, educación primaria (1° a 6° grado), educación media ciclo básico (7° a 9° grado), y educación media segundo ciclo (10° a 12° grado), (cfr. [https://www.dgb.sep.gob.mx/tramites/revalidacion/Estruc\\_sist\\_edu/Estud-URUGUAY.pdf](https://www.dgb.sep.gob.mx/tramites/revalidacion/Estruc_sist_edu/Estud-URUGUAY.pdf))

Específicamente, el programa Jóvenes en Red se dirige a jóvenes de 14 a 24 años que no estudian ni han culminado el ciclo básico de enseñanza media, que tampoco cuentan con un empleo formal y que, a su vez, pertenecen a hogares con ingresos por debajo de la línea de pobreza<sup>15</sup> (4).

Más allá de los objetivos y de las metas formalmente establecidas, el programa ha fijado parámetros mínimos de población que atender. Así, en los departamentos donde opera el programa se propuso incluir al 15% de los jóvenes pertenecientes a los hogares que poseen la tarjeta “Uruguay Social” del MIDES<sup>16</sup> y al menos al 20% de las madres.<sup>17</sup>

A partir de la caracterización general de la población objetivo no se identifican criterios sobre los perfiles específicos de jóvenes que debieran ingresar a la intervención, más allá de las limitaciones relacionadas con el rango etario establecido y la constatación de la vulnerabilidad social.

La definición de la población en que se basa el programa es general y no contempla situaciones específicas con respecto al grupo de población de referencia. Asimismo, en cuanto a la dimensión educativa de la definición, no establece un periodo que permita especificar, en una mejor medida, el efectivo abandono o la desvinculación de esa trayectoria. Por último, dadas las características de la población objetivo, es particularmente difícil establecer el criterio laboral de empleo formal, ya que este tipo de población es la que tiene los mayores índices de desempleo, subempleo e informalidad. Por lo tanto, el empleo formal como criterio de ingreso al programa no parece dar cuenta de las características específicas de esta población.

La falta de una clara definición acerca de la población que el programa busca incorporar deviene en una variedad de criterios de selección. Por ejemplo, el programa no determina si se deben incluir jóvenes con discapacidades físicas y/o motrices, con trastornos psicológicos complejos o con problemas graves de consumo de sustancias, sino que estas definiciones quedan a criterio de cada equipo (4).

La carencia de criterios más específicos para acceder al programa es una dificultad debido a la heterogeneidad de situaciones que atraviesan los jóvenes que llegan a JER. De esta manera, se acoge a participantes que han estado en situación de calle y a jóvenes con diversas problemáticas, como consumo de sustancias, violencia intrafamiliar, salud mental, etcétera. Por tanto, el abordaje interinstitucional debe considerar todas las aristas (social, educativa, cultural). Sin embargo, tampoco es posible generar microprogramas para intervenir en micropoblaciones con objetivos muy específicos o en extremo delimitados (1).

#### **Cobertura**

Los territorios intervenidos se seleccionaron de acuerdo con varios criterios. En primer lugar, aproximadamente 20 de los 36 territorios en los que el programa se comenzó a implementar fueron acordados antes de su inicio, según la priorización de zonas con altos niveles de vulnerabilidad socioeconómica (4). En segundo lugar, la DINEM identificó las zonas con mayor presencia de jóvenes —de entre 14 y 24 años— en contextos de alta vulnerabilidad socioeconómica. Finalmente, la dirección del programa, a partir de su experiencia en el trabajo de despliegue territorial, identificó las restantes zonas.

Siguiendo estos lineamientos y definiciones, el programa comenzó a funcionar en 2012. Se instalaron 36 equipos socioeducativos en cinco departamentos del país: Montevideo, Artigas, Canelones, Cerro Largo y San José. Un año después comenzó a trazarse la ampliación de la experiencia a los departamentos de Rivera, Paysandú, Tacuarembó y Salto; a su vez, el programa fue incluido en el plan Siete Zonas.<sup>18</sup> Actualmente, cuenta con 43 equipos distribuidos en 35 localidades de nueve departamentos del país.

<sup>15</sup> La canasta básica total o línea de pobreza correspondiente a noviembre de 2013 (último dato disponible en el Instituto Nacional de Estadística, INE) fue, a tipo de cambio del 13 de diciembre de 2013, de US\$430 para Montevideo, de US\$285 para el interior urbano y de US\$190 para el interior rural ([www.ine.gub.uy](http://www.ine.gub.uy)).

<sup>16</sup> Los hogares que reciben esta prestación son 60.000, catalogados como de peor situación socioeconómica de todo el país. Para seleccionar a dicha población, el MIDES realiza visitas en todo el territorio nacional para recabar información de la situación de los hogares y, posteriormente, aplicar un índice de carencias críticas que determina la situación socioeconómica y si brinda (o no) la transferencia.

<sup>17</sup> Actualmente, el porcentaje de madres con hijos asciende al 30%. Esto obedece a la priorización de población con dificultades familiares para insertarse educativa y/o laboralmente.

<sup>18</sup> El plan Siete Zonas es una intervención focalizada que beneficia a 32.000 personas, con la finalidad de mejorar la infraestructura urbana, brindar asistencia social y otorgar herramientas en materia de seguridad pública en barrios socioeconómicamente vulnerables de Montevideo y Canelones.

De acuerdo con la Dirección Nacional de Evaluación y Monitoreo (DINEM), entre 2012 y 2015 han participado 5.450 jóvenes de entre 14 y 24 años, y se han constituido 42 equipos de trabajo y 200 equipos técnicos (3). Según las estimaciones que se manejan, la población objetivo del programa podría estar conformada por alrededor de 36.000 jóvenes (1).

El programa experimentó una fase de crecimiento, pero ahora llegó a un techo, pues no cuenta con presupuesto para expandirse. Cabe consignar que aun si se contara con financiamiento adicional habría que preguntarse si hay técnicos disponibles para sextuplicar la cobertura (1).

En cuanto a las características de la población atendida, según datos del informe de seguimiento mencionado (DINEM-MIDES, [4]) el 53,8% de los jóvenes correspondía a mujeres y el 46,2%, a varones. A su vez, el 86,5% tenía entre 14 y 21 años, con una mayor concentración de casos en las edades comprendidas entre los 15 y 18 años. Debe señalarse que la cobertura del programa presenta una mayor concentración entre los adolescentes (de ambos sexos) y, al mismo tiempo, que entre los mayores de 18 existe un sesgo importante hacia la población femenina, con una muy baja presencia de varones en ese tramo.

#### **Financiamiento**

JER es un programa con financiamiento público, que tiene un costo de US\$2.200 anuales por joven. La mayoría de los recursos del programa se destina a pagar los sueldos del personal técnico, lo que supone cerca del 70% del presupuesto total, ya que la intervención consiste fundamentalmente en la vinculación con servicios y el seguimiento personalizado a los jóvenes durante 18 meses. El 30% restante se utiliza para cubrir los gastos de funcionamiento y pagar la beca a los jóvenes. Estas becas monetarias equivalen a 700 pesos uruguayos mensuales (US\$20 dólares), beneficio que los adolescentes cobran directamente.

#### **Marco regulatorio**

El programa referido surgió en el marco de decisiones administrativas del gobierno, por lo tanto, no se aprobó una ley para crearlo. El marco legal actual es la ley de creación del MIDES<sup>19</sup> y la ley de presupuesto nacional (quinquenal), instancia en que se votaron los recursos que permiten cumplir con los objetivos del programa.

#### **Diseño pedagógico**

Para la consecución de los objetivos del programa se desarrolló una estrategia de orientación y acompañamiento a sus beneficiarios, que abarca el proceso de inclusión social, laboral y educativa que les permite apropiarse de los canales y de las redes (de los cuales se encontraban excluidos por diversos motivos socioeconómicos y culturales). El propósito es vincular a los jóvenes con los distintos tipos de oferta estatal y, cuando esta oferta es inexistente, gestionar con algún colaborador ministerial (o territorial) la posibilidad de crear la oferta necesaria para la vinculación. La intervención dura 18 meses con la posibilidad de extenderla a 24 meses (1).

El **componente social** del programa considera:

- Asesoramiento y acompañamiento en la gestión de documentación básica, y asistencia social.
- Promoción de participación en actividades culturales, recreativas y deportivas.
- Formación y uso de tecnologías de información y comunicación, lo que favorece la integración digital.
- Generación de espacios de problematización, discusión y formación en temáticas que preocupen a los participantes y a la comunidad.
- Difusión y promoción del uso de los servicios de salud.

El **componente educativo** incluye:

- Desarrollo de espacios de formación al interior del programa, para favorecer la adquisición crítica de habilidades sociales.
- Otorgamiento de becas a aquellos que logran reintegrarse activamente al sistema educativo.
- Espacios de apoyo para la actualización de competencias cognitivas básicas en lenguaje y cálculo, acreditación de saberes, y apoyo para la formulación de un proyecto de desarrollo.

El **componente laboral** consiste en:

- Integrar a los participantes en redes de capacitación laboral para la adquisición y desarrollo de competencias técnicas.
- Facilitar experiencias de trabajo colectivo a nivel comunitario o en empresas con un enfoque participativo y de aprendizaje integral en un contexto de trabajo.

---

<sup>19</sup> En la ley que crea el MIDES no se encuentra una mención explícita al programa JER, sin embargo, se encuentran las potestades del MIDES para crear programas de inclusión social.

- Intermediar con empresas públicas y privadas, brindándoles a los jóvenes la oportunidad de acceder a su primera experiencia laboral.

Los aspectos sociales de los jóvenes involucrados en JER se organizan en torno a dos ejes: por un lado, asistencia básica e integración a la red de protección social y, por otro, circulación social, participación cultural y deportiva. El primer eje consiste en la integración a la red de planes y servicios de protección e integración pública social. Parte de las acciones desplegadas se refieren al acceso a documentación básica, prestaciones sociales, sanitarias y transferencias monetarias (específicas y otras destinadas a servicios de cuidado para la primera infancia). El segundo eje plantea la generación de actividades culturales, deportivas, recreativas y de participación comunitaria. Con esa finalidad, los equipos técnicos organizan paseos grupales, familiares o individuales, y ofrecen entradas para espectáculos recreativos y/o deportivos. Además, se desarrollan espacios de capacitación y de uso de tecnologías de información y comunicación para que los participantes las adopten en su vida cotidiana, junto con talleres temáticos y de discusión sobre asuntos de actualidad o problemáticas vinculadas a los jóvenes participantes.

En el terreno educativo el programa despliega acciones dirigidas a la proinserción educativa y a la inserción educativa propiamente tal. En el marco de las primeras, los equipos técnicos ejecutan actividades para generar un vínculo entre los participantes y la oferta educativa formal. Las acciones de inserción, por su parte, suponen el desarrollo de acciones directas con el personal de los centros educativos (formales y no formales) de las zonas de intervención. En este sentido, un gran prestador de oferta en este ámbito son los UTU, como se llama a las escuelas medias de formación técnica (en referencia a la Universidad del Trabajo de Uruguay) (1).

De acuerdo con lo anterior, el trabajo de JER se focaliza en el seguimiento personalizado en la inclusión educativa. En primer lugar, se les entrega a los jóvenes la lista de posibilidades que tienen de revincularse con la educación, de las que ellos no tienen información porque, en muchos casos, provienen de familias con escaso vínculo con la educación media y, por tanto, no suelen tener en su visión de mundo la necesidad de proseguir estudios en educación media. Por el contrario, están más próximos a aportar económicamente o a cuidar a otros miembros de la familia (1). Por esta razón se realiza una labor de motivación y convencimiento acerca de la importancia de incorporarse a los centros educativos (1).

Otro componente importante es el seguimiento de los jóvenes cuando se vinculan con algún establecimiento educativo. Para ello, los jóvenes cuentan con un referente adulto (el educador) que los apoya, los guía y que actúa como mediador entre el establecimiento y el joven (1), en el marco de un acompañamiento protocolizado. Estos protocolos se han trabajado con los Consejos de Educación de la Educación Pública de Uruguay, los que aprobaron el protocolo de inclusión educativa desarrollado por JER (1).

JER no tiene por objetivo desarrollar una alternativa educativa a la propuesta formal, sino que se trata, más bien, de integración educativa. En otras palabras, se apoya la inclusión directa en los centros educativos, pero sin sustituirlos. Lo que se busca es generar la revinculación como acontecimiento y el seguimiento como acción posterior y necesaria. Esto implica transferir recursos a los jóvenes para que compren materiales o uniformes, por ejemplo, de modo de generar las condiciones para el éxito de esa integración educativa (1).

Los jóvenes que ingresan al programa JER necesitan que se trabaje en la frontera del espacio educativo y la exclusión educativa, porque anteriormente han vivido experiencias negativas en este ámbito, han tenido bajo rendimiento escolar y, en general, no cuentan con un referente o soporte adulto que los aliente a seguir y a mantenerse en la escuela, o que busque alternativas para solucionar los problemas de bajo rendimiento. Por eso, los espacios educativos, junto con abordar el aprendizaje, disponen de equipos socioeducativos que trabajan en las comunidades para tratar estas problemáticas que afectan la trayectoria de los participantes.

En cuanto a las acciones de vinculación con el mercado laboral, se busca establecer intervenciones de capacitación, proinserción e inserción laboral. Así, los equipos técnicos del programa, en diálogo con los operadores laborales que JER contrata, organizan actividades de capacitación en competencias para el mercado de trabajo. A la vez, programan experiencias prelaborales, que consisten en actividades de trabajo colectivo a nivel comunitario y/o en empresas.

Los jóvenes deben participar en diversas actividades, como cursos de capacitación técnica, de manejo de herramientas para la búsqueda de empleo (confección de currículum vitae, completación de formulario, simulacros de entrevistas, etcétera) y de identificación de derechos y obligaciones laborales. Además, se ofrecen experiencias prelaborales, de primer empleo y emprendimientos productivos de forma individual o asociada.

De manera complementaria, el programa aborda desde una lógica transversal temáticas como la violencia intrafamiliar o el abuso de sustancias.

Todas estas acciones se llevan a cabo en clave interinstitucional, con los programas y servicios públicos existentes en los

territorios donde interviene el programa. En coordinación con el nivel central y territorial con otros organismos y actores del ámbito de la sociedad civil o privados, JER busca otorgar a los jóvenes participantes una serie de prestaciones que se detallan a continuación.

### **Fases de intervención del programa**

El programa se estructura en torno a cinco fases que funcionan como etapas de implementación. Específicamente, tiene una fase preparatoria y cuatro fases de producción.

#### *Fase 0: Conformación de los equipos educativos, articulación territorial y preparación de instalaciones*

La primera fase corresponde a la preparación de los equipos, el territorio, las instalaciones y los sistemas de registro. Es importante señalar que el programa no cuenta con instalaciones propias en las zonas de intervención, sino que cada equipo socioeducativo —una vez que ha contactado a la zona de intervención y está en conocimiento de sus características y servicios disponibles— accede a instalaciones de diverso tipo y origen institucional. Es así como, en algunos casos, los equipos se reúnen en las oficinas territoriales del MIDES, mientras que en otros realizan sus tareas y actividades cotidianas en escuelas, centros barriales u organizaciones no gubernamentales (4).

Parte de la preparación de las instalaciones también es el desarrollo de un software de registro llamado Software de Monitoreo, Administración y Resolución de Trámites (SMART), una herramienta informática que permite analizar la trayectoria de cada joven en JER y monitorear las metas establecidas por los técnicos a través del registro y seguimiento de acciones, coordinaciones y actividades efectuadas con cada uno de los beneficiarios. Para ello, los educadores registran en SMART, con una frecuencia bimensual, las actividades realizadas. Si bien se recomienda completar las planillas paulatinamente, en la práctica los equipos resuelven esta tarea de forma dispar. Sin embargo, ni los equipos socioeducativos ni los referentes territoriales utilizan esta herramienta en sus rutinas de trabajo (4).

#### *Fase 1: Captación de la población objetivo*

Cada uno de los equipos socioeducativos territoriales está a cargo de identificar y captar a los participantes, para lo cual deben considerar las características específicas del territorio, por lo que utilizan, como insumo primario, una lista georreferenciada de posibles participantes para el JER, que comparte la DINEM del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES).

No obstante, en la práctica, la captación de los jóvenes sigue diversas modalidades y estrategias: a través del contacto institucional (escuelas, centros preescolares donde los posibles interesados llevan a sus hijos o asisten sus hermanos, centros de educación media o UTU,<sup>20</sup> liceos, centros barriales) o mediante estrategias del tipo puerta a puerta. El hecho de que cada estrategia de acercamiento la determine cada equipo, según las características territoriales y poblacionales, supone desempeños heterogéneos entre los territorios.

En definitiva, las rutinas cotidianas de los equipos socioeducativos complementaron y en muchos casos sustituyeron el listado original con las siguientes estrategias: contactos institucionales con entidades de educación formal y no formal de las zonas, referencias de familiares y/o pares de potenciales participantes, y visitas puerta a puerta en las zonas de intervención.

Cabe considerar que los equipos diseñan diferentes modalidades de trabajo dependiendo de las características de los territorios, de los jóvenes y de los equipos. En este sentido, algunos equipos optan por realizar las recorridas domiciliarias en pares, mientras otros las realizan individualmente. Esas diferencias se deben, en gran medida, a que el diseño del programa no prevé claramente aspectos clave como el tipo de vínculo que se debe establecer con el joven, cómo tratar la temática de género, hasta dónde incluir a las familias en el proceso, si la visita domiciliaria se propone como una práctica habitual o excepcional, etcétera.

Respecto de las herramientas que emplean los operadores para captar a los jóvenes, destacan las transferencias económicas (becas), paseos fuera del entorno habitual —en general, a sitios que no conocen— y variadas actividades recreativas y deportivas. Además, entre las herramientas que los convenios establecidos a nivel central permiten que los educadores utilicen, se encuentran las vacantes educativas para los jóvenes participantes del programa, que son atractivas para quienes que no han logrado ingresar a cursos por falta de cupos o directamente por desconocimiento. Por último, la oferta de cursos de capacitación que preparan para el ingreso al trabajo, o la posibilidad de recibir la primera oportunidad laboral también son un atractivo a la hora de captar e incorporar a jóvenes al programa (4).

#### *Fase 2: Elaboración del acuerdo educativo y de un diagnóstico detallado de los participantes*

---

<sup>20</sup> En Uruguay está muy arraigada la antigua denominación Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU) para los centros educativos en la órbita del actualmente denominado CETP. Se usará la denominación UTU para hacer referencia a esos centros técnicos.

El objetivo del componente educativo es que el joven conozca la oferta existente y, sobre esta base, identifique una propuesta que se amolde a sus intereses y posibilidades. El participante comienza a formar parte del programa luego de que firma de un Acuerdo Educativo, en el cual se compromete a realizar un proyecto de revinculación educativa o laboral. La beca que otorga el programa está sujeta al cumplimiento de este acuerdo.

Una vez que han firmado el acuerdo, quienes ingresan al programa deben responder un formulario de ingreso que considera datos personales, de educación, salud, ocupación, conocimientos y competencias útiles para el mercado laboral, participación, situación del barrio, consumo cultural, redes vinculares y de apoyo, y expectativas. Esta información permite establecer un primer diagnóstico del joven, al que posteriormente se le realiza un seguimiento (4).

Por su parte, los indicadores de seguimiento se enfocan en el monitoreo de las metas establecidas con el beneficiario. Por consiguiente, no se observan indicadores que den cuenta del avance de las pautas de socialización e integración social, aspecto fundamental en el proceso de muchos de los jóvenes involucrados en el programa.

### *Fase 3: Desarrollo del Acuerdo Educativo*

En los primeros 60 días, los equipos socioeducativos construyen mapas georreferenciados para ubicar territorialmente no solo a la población objetivo descrita, sino también a los servicios existentes en la comunidad o, eventualmente, su ausencia, lo que incluye a los centros educativos. Para relevar las posibilidades educativas de la zona, así como las necesidades y potencialidades, planifican reuniones conjuntas con autoridades de diferentes centros educativos.

A continuación, el programa plantea un encuentro semanal con el joven y, en caso de ser necesario, con su familia. Este acompañamiento atiende los obstáculos señalados por él para su inserción laboral o educativa. En líneas generales, los equipos trabajan con los jóvenes de forma individual y, una vez que el participante está preparado, se incluyen actividades grupales. Por lo tanto, se llevan a cabo encuentros individuales con los jóvenes —en algunos casos también con sus familias— y, paralelamente, se organizan talleres grupales para abordar temáticas variadas, como educación, empleo, sexualidad, drogadicción, etcétera. En el ámbito educativo, como primer paso se revisa la diversidad de la oferta educativa y, luego, se ajusta a las características del participante, a partir de instancias con cada uno de los referentes institucionales. Al mismo tiempo, se proporciona a los jóvenes materiales para el estudio, como mochilas, útiles escolares, boletos, uniformes y otras herramientas específicas solicitadas generalmente en los cursos de FPB-UTU.

Una vez que el joven se involucra en alguna instancia de educación, formal o no formal, se realiza un seguimiento exhaustivo para monitorear el cumplimiento del acuerdo. Con este fin, frecuentemente se organizan reuniones entre los educadores, los docentes y otros funcionarios administrativos (en el caso de las entidades de enseñanza formal). En este contexto, son varios los casos en los que los educadores asisten al centro educativo por algún problema de conducta o inasistencia del joven, o como responsable que acude a la entrega del carné de calificaciones.

Es necesario mencionar que el trabajo de los equipos implica el fortalecimiento del enfoque de trayectorias educativas, pero siempre priorizando la historia individual de joven. Al mismo tiempo, los equipos deben conocer las posibilidades de continuidad educativa del participante y realizar las coordinaciones correspondientes a las situaciones particulares (4).

Para el trabajo se reúnen grupos de máximo 20 jóvenes, dirigidos por un docente, quien les asigna los recursos ya mencionados (becas de alimentación, transporte, etcétera) para mantenerlos en el programa. En este contexto, se realiza un trabajo integral con los jóvenes y su entorno, y se compromete a las familias, comunidades e instituciones locales (2).

Los espacios de formación se dividen en tres modalidades (2):

- **Modalidad de iniciación a la formación profesional:** talleres de capacitación profesional y de alfabetización laboral. El objetivo es la inserción en el mercado laboral, o bien, la continuidad de estudios.
- **Modalidad de taller socioeducativo:** talleres para desarrollar el lenguaje corporal y artístico, las habilidades orales y escritas, y el pensamiento lógico. Este espacio promueve la recreación y la interacción entre educadores y docentes.
- **Modalidad flexible de formación o acreditación de educación formal:** propuestas educativas formales para acreditar la continuidad en el sistema educacional. Aquí es importante coordinar el trabajo con otros programas que aborden el tema, como el Programa Aulas Comunitarias (también descrito en este estudio).

La finalidad del componente laboral es vincular la educación con el mundo del trabajo. Para ello se preparan talleres de orientación educativo-laboral, que entregan herramientas y orientación para la búsqueda de empleo y el desarrollo de habilidades transversales para el ámbito laboral. Además, se educa en otros temas relacionados, como en derechos y deberes de los trabajadores, y en negociación. Este componente considera instancias individuales de orientación vocacional y laboral, donde se realiza un trabajo más personalizado con el alumno, pues el programa procura apoyar al joven en la búsqueda de empleo facilitando contactos con las empresas, visibilizando y coordinando programas de empleo

juvenil, entre otras actividades.

Para la consecución de la finalidad recién descrita, primero se indaga en los intereses y necesidades de los participantes, de manera de evaluar las posibilidades de recurrir a —o preparar— capacidades y destrezas útiles para el mercado del trabajo. Posteriormente se realizan actividades individuales (preparación de currículum vitae, preparación para asumir responsabilidades, etcétera) y grupales (simulación de entrevistas laborales, por ejemplo), mientras se revisan las demandas de empleo de acuerdo con los perfiles de los participantes, en coordinación con los funcionarios y operadores de JER contratados (4).

Por último, dentro del componente de proyección y fortalecimiento comunitario, los jóvenes y docentes forman equipos para realizar actividades dirigidas a la comunidad local (2).

#### *Fase 4: Egreso del programa*

La participación en el programa dura 18 meses, no obstante, es frecuente que se extienda a 24 meses. El egreso de los participantes se produce cuando estos aún no presentan sustentabilidad social y/o educativa. La sustentabilidad, en ambos casos, la determina el operador, sin criterios preestablecidos que definan tal condición. Si bien se entiende que el tipo de intervención se ajusta a las características específicas de los participantes, los equipos territoriales no tienen claridad de cuál es la extensión temporal del programa. La clave es que JER no trabaja hasta el momento de la revinculación, sino que mantiene un seguimiento que apunta a la sustentabilidad y a la permanencia del joven en aquellos espacios, ya sean educativos o laborales (1).

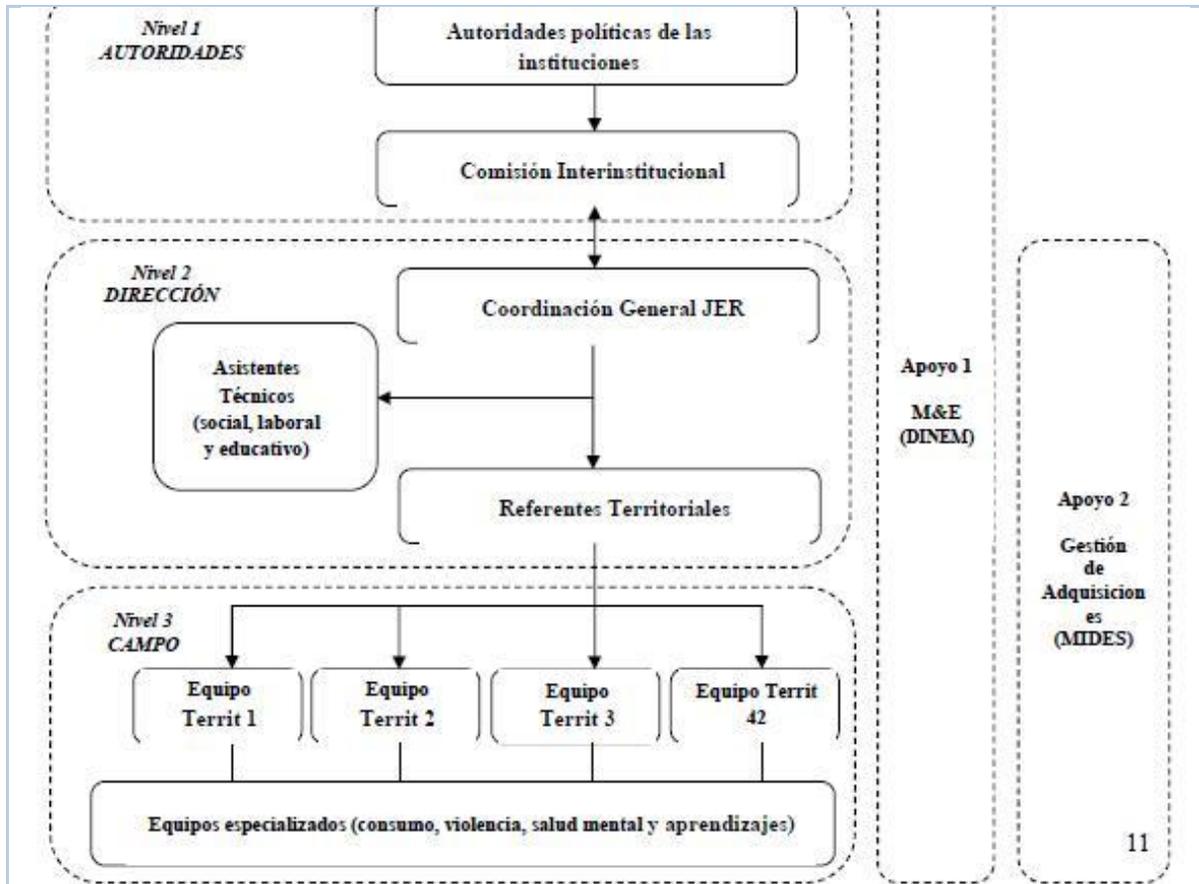
La relación con el currículum depende del programa al cual se vincule al joven, ya que —como se mencionó— JER no tiene programas propios de intervención educativa.

#### **Certificación**

El programa JER no entrega ningún tipo de certificación, porque su trabajo consiste en vincular a los jóvenes con la oferta de programas que ofrece el gobierno en distintos ámbitos. Por lo tanto, cualquier tipo de certificación es entregada por aquellos servicios.

#### **Actores**

De acuerdo con el enfoque interinstitucional, el programa cuenta con un diseño organizacional interno en el que participan diferentes actores. Como se aprecia en la figura a continuación, todos se organizan en tres niveles jerárquicos y dos transversales (4).



11

### Nivel 1: Autoridades

Está conformado por las autoridades máximas de las instituciones que integran el programa y por sus representantes, los cuales constituyen la Comisión Interinstitucional (CI). Su función es crear el programa y tomar decisiones estratégicas de alto nivel relativas tanto al diseño del modelo de intervención (objetivos, población objetivo, componentes, oferta de servicios, despliegue territorial, metas, etcétera) como del modelo de gestión (equipo central, equipos territoriales, presupuesto, recursos aportados por cada institución, etcétera). Asimismo, ejerce la supervisión macro de la coherencia estratégica del programa, es decir, vela por la consistencia entre diseño e implementación, y entre medios y fines. Hasta 2015, la CI mantuvo reuniones quincenales (al inicio del programa tenían una frecuencia semanal), pero en aquel año el programa pasó a depender del MIDES, por lo que la CI dejó de operar.

### Nivel 2: Dirección

Este nivel, dependiente del anterior, está integrado por dos subniveles jerárquicos. El primero es la Coordinación General, cuya responsabilidad es liderar la implementación del programa y colaborar con las autoridades en la toma de decisiones estratégicas globales. El segundo subnivel está integrado por dos áreas. La primera corresponde a los Asistentes Técnicos de Componente (ATC) de los tres componentes del programa (educativo, laboral y social). Su rol es coordinar la programación de acciones del componente y supervisar su cumplimiento en el territorio. La segunda área abarca los Referentes Territoriales (RT), cuya responsabilidad es coordinar el funcionamiento de los equipos territoriales (Nivel 3). En la actualidad los RT son cinco y cada uno supervisa a un promedio de ocho equipos (los RT de la zona metropolitana pueden tener a su cargo hasta doce equipos).

Como se explicó, cada zona de intervención cuenta con un RT que es el representante del programa JER en el territorio y quien realiza la supervisión técnica de los equipos (1). Además, dirige la coordinación, planificación, ejecución y acompañamiento de las tareas del equipo socioeducativo territorial del programa, al tiempo que coordina las respuestas dirigidas a la población y a las redes de protección local (salud, deporte, educación formal, cultura, entre otras). Asimismo, articula la ejecución local de los principales componentes establecidos en el diseño del programa y la asignación de las prestaciones dirigidas a los participantes. Paralelamente, participa en el diseño de tareas y supervisa a los equipos territoriales en la implementación local de los ejes del programa (educación, social y comunitaria, así como los talleres), para lo cual se reúne periódicamente con los equipos socioeducativos territoriales (4).

### **Nivel 3: Campo**

La unidad operativa de JER está representada por los equipos territoriales —cada uno de ellos integrado por tres profesionales (un coordinador y dos educadores)— y por un apoyo administrativo.

Los equipos socioeducativos (compuestos por dos educadores/operadores y un coordinador) se hacen cargo de 20 participantes, con quienes trabajan un promedio de 30 horas semanales tanto en encuentros individuales como grupales (en casos específicos se contempla el trabajo con las familias). Los coordinadores de los equipos, además, deben realizar un seguimiento a sus equipos y cumplir con otras actividades de coordinación (por eso tienen un total de 35 horas semanales). Todos los equipos reciben de parte de la estructura central del programa distintos tipos de apoyo administrativo (1, 4).

Cada equipo debe construir un mapa local georreferencial que permita ubicar a la población objetivo, así como a los servicios (educativos, laborales, juveniles) presentes en el territorio. A continuación, se dedica a la implementación y seguimiento de los objetivos del programa, incluyendo la definición de estrategias de trabajo con los jóvenes y sus familias. Por último, asume el seguimiento, la sistematización y la planificación de las actividades (4). Las acciones llevadas a cabo por los equipos se hacen en clave interinstitucional con los programas y servicios públicos correspondientes a los territorios donde interviene el programa.

Además, el programa cuenta con asistentes técnicos de componente (ATC) para los tres componentes (laboral, educativo y social). Ellos se encargan de establecer las articulaciones entre los equipos socioeducativos y las entidades públicas y privadas que desempeñan (o pueden desempeñar) actividades importantes para el desarrollo de los componentes. Además, el programa aborda de manera transversal temáticas referidas a violencia intrafamiliar o consumo de sustancias. Para esto, cuenta con referentes temáticos que intervienen en el programa para aportar soluciones específicas en temas de alta complejidad, los cuales son identificados por los equipos socioeducativos territoriales. Por último, en cuanto al personal específicamente destinado a alguno de sus componentes, JER contrata técnicos para que desempeñen tareas de intermediación, preinserción, inserción laboral y seguimiento en los Centros Públicos de Empleo (CEPES) del MTSS.<sup>21</sup>

Los equipos están a cargo de programar operativamente las acciones (en conjunto con los RT y los ATC) e implementarlas en terreno. Estas acciones en terreno incluyen cuatro tareas centrales: i) identificar y atraer a los potenciales participantes del programa; ii) derivarlos a la oferta disponible, tanto la producida en forma directa por JER como la aportada por las demás instituciones; iii) hacer seguimiento de los participantes para favorecer la permanencia en el programa, y iv) determinar el egreso.

#### **Apoyo transversal 1: Monitoreo y evaluación**

El organigrama prevé una instancia de apoyo destinada a la producción de información para el seguimiento y evaluación de las acciones. El área encargada de esta tarea es la DINEM, perteneciente al MIDES. Sus productos son informes de monitoreo y de evaluación que miden la marcha del programa de acuerdo con lo planificado en la Matriz de Marco Lógico. Para que la DINEM pueda cumplir con esta función, los equipos territoriales deben cargar, cada dos meses, la información correspondiente en el SMART.<sup>22</sup>

#### **Apoyo transversal 2: Gestión de adquisiciones**

El MIDES aporta la estructura administrativa a través de la cual se canalizan las compras y contrataciones. Dado el perfil del programa y de su población objetivo, así como su carácter territorial, la gestión de las adquisiciones es un factor crítico para el éxito de la implementación y la obtención de resultados. Como se detalla más adelante, algunas de las unidades internas del MIDES que tienen participación más activa en las operaciones administrativas de JER son la Dirección General de Secretaría (DIGESE), el área Compras, el área Legales y el área Tesorería (4). La metodología de intervención del programa se fundamenta en el cultivo de la cercanía, es decir, en acompañar al joven en sus procesos, preferencias y necesidades personales para fortalecer su capacidad personal y su autonomía, en el marco de un proyecto personal. Por eso, dura entre 18 y 24 meses, plazo que definido en relación con las características particulares de cada joven participante.

#### **Facilitadores y obstaculizadores**

No está especificado quiénes deben integrar los equipos técnicos, lo cual genera repercusiones en la implementación. El informe del Departamento de Trabajo Social de 2012 señala que JER delega la implementación a operadores contratados en forma independiente y a término. Esta situación podría poner en riesgo los resultados del programa, dado que no se asegure su estabilidad hasta el fin de la implementación.

<sup>21</sup> Los operadores laborales del programa JER facilitan el vínculo del programa con los servicios del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (MTSS) y del Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional (INEFOP). Además, median con actores que eventualmente pueden contratar a los jóvenes.

<sup>22</sup> El SMART contabiliza cada una de las interacciones que dan cuenta de las actividades llevadas adelante por los equipos del programa como un registro de “movimiento”.

### Vinculación con el sistema educativo formal

La relación con el sistema educativo formal es de revinculación, por lo tanto, el programa no ofrece una alternativa paralela al sistema formal de educación de Uruguay. En este contexto, se pretende tejer nuevos lazos y propiciar situaciones que permitan al joven volver al sistema educativo regular (científico-humanista o técnico-profesional), o bien, insertarse en algún medio laboral.

### Vinculación con otras instituciones

Como se observa en la figura a continuación, Jóvenes en Red se sustenta en un complejo marco institucional, en el que participan diversos actores de la administración central.



La dificultad de la problemática que aborda propició la conformación de una institucionalidad amplia y diversa, donde diferentes actores deben aportar recursos propios y tomar decisiones que afectan al conjunto (4).

Las instituciones se involucran a partir de tres grandes funciones. La primera es conformar la demanda del programa (jóvenes desvinculados del sistema educativo y/o el mercado laboral). La mayoría de las entidades participantes ejerce este rol mediante el aporte de información, estudios y conocimiento sectorial de aquellos jóvenes en condiciones de ingresar al programa. Si bien a la DINEM le corresponde proveer de información al programa y entregar antecedentes sobre la potencial demanda y su localización, todas las instituciones tienen la posibilidad de contribuir en este sentido (4).

La segunda función, complementaria a la anterior, se refiere a la provisión de oferta. En este ámbito, todas las instituciones colaboran con recursos de variada índole (actividades, infraestructura edilicia, recursos humanos, conocimiento, iniciativas de política pública, etcétera), que sirven para atender a la población objetivo detectada y captada (4).

La tercera función es la coordinación, que actualmente ejerce el MIDES como un *primus inter pares*. Esta tarea implica la conformación y coordinación del equipo central y de los equipos territoriales, así como aportar el aparato administrativo del Ministerio para gestionar compras y contrataciones (4).

El MIDES actúa como coordinador principal porque la ejecución de programas interinstitucionales a veces puede ser compleja en términos presupuestarios. Por tanto, para que sea efectiva, es necesario contar con un organismo “encargado” de presupuesto (1).

Este diseño interinstitucional, que se basa en una lógica de cooperación y construcción de soluciones conjuntas, tiene por objetivo maximizar la eficacia en la revinculación educativo-laboral y en la reinserción social de los jóvenes participantes. La clave reside en la amplia gama de recursos institucionales que el programa puede ofrecer gracias al aporte de las entidades. Algunos de los recursos que nutren la oferta del programa se detallan en el siguiente cuadro (4).

Institución	Recursos Institucionales que integran la cartera de JER
MIDES	Experiencia en la gestión de programas sociales en el territorio, información sobre la población objetivo, estructura para la gestión administrativa.
MEC	Sistema Nacional de Becas (para becas a los participantes), liceos y escuelas secundarias en todo el país y actividades culturales.
ANEP	Actividades de formación técnica a través de la Universidad del Trabajo de Uruguay (UTU), desplegada en todo el país.

<b>MTSS</b>	Iniciativas de revinculación laboral.
<b>INAU</b>	Actividades de protección de derechos e inclusión social de los niños y adolescentes.
<b>INEFOP</b>	Gestión de actividades de formación profesional para el trabajo
<b>MTD</b>	Gestión de actividades de recreación y disponibilidad de plazas de deportes ubicadas en todo el país.

Fuente: Castillo y otros, s.f. (4).

La interinstitucionalidad permitiría, en una situación ideal, conformar una oferta amplia de actividades y recursos útiles para volver a vincular y reinserir socialmente a los jóvenes. Sin embargo, todavía este objetivo no se ha alcanzado plenamente, ya que si bien JER cuenta con diferentes ofertas sociales (educación básica y secundaria, educación técnica, capacitación laboral, y actividades deportivas y culturales), existe la percepción de que la oferta podría ser todavía más amplia en relación con los cupos disponibles para los jóvenes en distintas instancias (4).

Por definición se plantea que el programa es una intervención interinstitucional que supone, como actividades centrales, las tareas de coordinación y articulación. Paralelamente a la coordinación central con las instituciones involucradas en la ejecución del programa, se prevén coordinaciones de dos tipos: territorial, con las instituciones intervinientes en el programa, y con los otros dos programas denominados prioritarios. Sin embargo, no existen protocolos de coordinación que establezcan el proceder de los equipos con las instituciones territoriales (4).

En el caso de la coordinación territorial, un programa como JER incorpora una tensión en la política pública, porque muchas veces se levanta la necesidad de contar con una oferta en un territorio en que es inexistente (1). En ese sentido, se observa que los sectores de ingresos medios acceden a servicios de salud especializada que son privados, pero a los que los sectores pobres no pueden acceder. Entonces, queda en evidencia que el Estado no ha generado la oferta necesaria, ni en cantidad ni en calidad (1), en atención psicológica para jóvenes con dificultades de aprendizaje o tratamiento ante el consumo de drogas, por ejemplo. Si bien la idea es construir un puente entre los jóvenes y los servicios, muchas veces este vínculo no cuenta con la oferta que efectivamente les proporcione un lugar al cual dirigirse, por lo que se instala una tensión importante.

En cuanto a la vinculación de JER con otros programas de la oferta pública, aunque se han realizado encuentros y acuerdos con referentes institucionales para el acceso e integración de los participantes en las propuestas educativas (Programa Aulas Comunitarias, Áreas Pedagógicas, FPB9, Espacios de Fortalecimiento Educativo; acuerdo MIDES-DSEA, entre otros), estos procedimientos generalizados no han sido formalizados en todos los territorios de intervención, por lo que este tipo de instancias dependen de las negociaciones y acuerdos bilaterales que puedan impulsar los equipos socioeducativos, los Asistentes Técnicos de Componente o los Referentes Temáticos (4).

Además de la articulación con las instituciones involucradas en el programa, los operadores de cada equipo realizan coordinaciones no estipuladas inicialmente en los documentos del programa. Entre estas destacan vínculos con organizaciones no gubernamentales con trayectoria de trabajo en la temática (por ejemplo, El Abrojo, Gurises Unidos y Tacurú), particularmente para abordar a la población objetivo y para el traspaso de información. En muchos casos, estas entidades trabajaban con jóvenes que luego pasaron a formar parte de JER.

En otro orden, si bien al inicio el Ministro de Desarrollo Social se reunió con todos los alcaldes donde se implementaría el programa para manifestarles la importancia del componente territorial y de los municipios en esta labor, actualmente, según las opiniones relevadas, son escasos los trabajos que JER realiza en conjunto con ese actor de gobierno.

#### **Facilitadores y obstaculizadores**

El carácter interinstitucional del programa, que en el nivel central tiene un muy buen funcionamiento a juicio de los entrevistados, se ve fortalecido por un claro liderazgo del MIDES. Este liderazgo, reconocido por los “socios” en la implementación, incide directamente en el poder de convocatoria y en el compromiso asumido por el resto de las instituciones, por lo que es una de las condiciones básicas para la obtención de los resultados esperados (5).

#### **Resultados del programa**

Se han realizado propuestas de evaluación que incluyen objetivos de tipo cuantitativo (evaluación de impacto, a cargo del Instituto de Economía de la Facultad de Ciencias Económicas [IECON], que aún está en curso) (1) y cualitativo (evaluación de procesos, a cargo de la DINEM).

La evaluación cualitativa se propuso conocer cómo la articulación interinstitucional a nivel central atiende a esta población, y dar cuenta de la forma como los equipos técnicos encargados de la implementación traducen en la práctica los principales propósitos del programa. Por otra parte, se buscó precisar, desde la percepción de los distintos actores (incluidos los propios jóvenes), de qué modo la participación en JER provee a los jóvenes de herramientas para revincularse al sistema educativo y/o al mercado laboral, y si el programa logra mejoras en términos de ejercicio de derechos (acceso a asistencia básica, fortalecimiento personal, participación social, entre otros).

Para entender la propuesta de evaluación cualitativa hay que recordar que el programa tiene dos frentes de acción: 1) en el lado de la “demanda”, el programa tiene mayores posibilidades de incidir, ya que se refiere al trabajo directo de los operadores del programa con los jóvenes. Con el acuerdo de trabajo se persigue promover acciones para reducir la exclusión y la vulneración, ya que se propicia la inclusión de los jóvenes en el sistema educativo y/o en el mercado de empleo formal. Para ello se debe atender aspectos comportamentales, actitudinales, de formación, capacitar, fomentar la participación, colaborar con el fortalecimiento personal, dar apoyo psicológico, etc.; 2) en el lado de la “oferta” el programa intenta, mediante acuerdos de carácter interinstitucional, ajustar la oferta de servicios y bienes públicos para responder a las necesidades y demandas específicas de la población objetivo.

Desde la sistematización del programa JER (4), se reportan los resultados señalados en la tabla a continuación:

<b>Número de Movimientos y Jóvenes, según Objetivos Específicos</b>				
<b>Objetivo</b>	<b>Objetivo Específico</b>	<b>Movimientos</b>	<b>Personas</b>	<b>Porcentaje*</b>
1) Asistencia básica	Prestaciones (AFAM, TUS)	215	163	7,7
	Acceso a documentación	1.756	1.019	48,1
	Prevención y asistencia en salud	1.493	812	38,3
2) Fortalecimiento personal	Acciones individuales	8.516	2.004	94,5
3) Integración y participación social	Actividades socio-culturales	9.241	1.980	93,4
4) Trayectoria educativa	Actividades proinserción educativa	1.856	1.003	47,3
	Inserción educativa	2.266	1.281	60,4
5) Trayectoria laboral	Actividades proinserción laboral	2.049	1.016	47,9
	Inserción laboral	948	569	26,8
	Capacitación laboral	675	460	21,7
6) Beneficios económicos	Beneficios económicos	3.777	1.582	74,6

Fuente: DINEM-MIDES (citado por Castillo y otros, s.f. (4))

\* Nota: El porcentaje de la última columna se refiere a la cantidad de acciones exitosas respecto del total de personas que registran una acción en dicho componente. Es relevante hacer notar que no todos los jóvenes tienen acciones en todos los componentes, ya que cada uno tiene un plan de intervención personalizado.

El éxito de las metas que la intervención se ha propuesto para cada uno de los objetivos varía según la mirada de los participantes y operadores. De modo preliminar, se observa que varios de los objetivos incluidos en el Marco Lógico que no contaban con metas cuantificables —sobre todo las referidas a los objetivos dos y tres— son los que muestran mayor nivel de aceptación entre el conjunto de jóvenes participantes y operadores. Sin discrepancias, se resalta el cambio positivo de las pautas de socialización y convivencia con los pares y familiares. Lo mismo sucede con el objetivo tres: las actividades más valoradas son aquellas que contemplan salidas, paseos y actividades relacionadas con espacios de integración (talleres temáticos, artísticos y deportivos).

Las metas correspondientes a los objetivos cuatro y cinco (trayectorias educativas y laborales, respectivamente) no son valoradas de la misma manera que las anteriores. Esto puede deberse a la complejidad que supone para el conjunto de esta población sostener procesos educativos y laborales de largo plazo (4).

En síntesis, dentro del conjunto de objetivos, metas y prestaciones que el programa brinda a su población beneficiaria se registró una alta valoración de las actividades recreativas (salidas, paseos, talleres), mientras que aquellas que suponen una modificación sustantiva de las características estructurales de esta población (desvinculación del sistema educativo y laboral) no cuentan con el mismo nivel de aceptación (4).

Según el coordinador del programa, los resultados obtenidos por JER pueden calificarse como muy exitosos en el ámbito del fortalecimiento personal y de la integración social (el cuadro anterior muestra que entre el 93% y 94% de personas participó en acciones relacionadas con esta dimensión). En tanto, el ámbito de trayectoria educativa arroja resultados más

bien discretos, según los cuales el 60% de los jóvenes (768 de 1.281) pudo reintegrarse a algún establecimiento educativo. Por último, el ámbito con menos éxito es el de trayectoria laboral, pues solo el 26,8% de los jóvenes que planificó acciones de inserción laboral efectivamente lo logró (1).

#### Facilitadores

Tanto los entrevistados en el nivel central como los equipos técnicos destacan las bondades del carácter interinstitucional del programa. Este aspecto se observa como una de sus fortalezas debido a que no existen otros programas coejecutados por estas instituciones (MIDES/INJU, MTSS, MEC, CES, UTU, MTyD, INAU e INEFOP) que atiendan a jóvenes con algún grado de vulnerabilidad socioeconómica y, en particular, con historias de rezago y desvinculación del sistema educativo formal.

El segundo aspecto que se destaca es que los equipos se radican en el territorio donde convocan y van a buscar a los participantes, y no solo esperan que sean derivados por otras instituciones locales. Los entrevistados atribuyen especial importancia al hecho de “salir a buscar” a los jóvenes más vulnerables, aspecto que se plantea como una ventaja del programa.

#### Obstaculizadores

Se percibe la necesidad de resolver (y no solo para el caso de JER) cómo funcionan específicamente los procesos de inclusión social, laboral y educativa para alcanzar los objetivos definidos en las políticas públicas. Esta es una de las principales debilidades constatadas en los programas de proximidad y en los que cumplen la función de establecer “puentes” con los principales ámbitos de integración social (en este caso, el sistema educativo formal y el mercado laboral formal).

Nombre Contacto	Diego Olivera	Cargo	Coordinador del programa Jóvenes en Red
Mail	dolivera.jenred@gmail.com	Teléfono	+598 2 400 0302 (interno 705)
Dirección web institucional	www.mides.gub.uy/innovaportal/v/14544/3/innova.front/jovenes_en_red		
Referencias	<p>(1) Entrevista a Diego Olivera, coordinador del programa Jóvenes en Red del Gobierno de Uruguay, 17 de marzo de 2016.</p> <p>(2) MIDES (s.f.). Jóvenes en Red, resumen ejecutivo. Recuperado de <a href="http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Uruguay%20JOVENES%20EN%20RED.pdf">www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Uruguay%20JOVENES%20EN%20RED.pdf</a>.</p> <p>(3) DINEM (2015). Resultados de evaluación de Jóvenes en Red. Recuperado de <a href="http://dinem.mides.gub.uy/innovaportal/v/58605/11/innova.front/resultados-de-evaluacion-de-jovenes-en-red">http://dinem.mides.gub.uy/innovaportal/v/58605/11/innova.front/resultados-de-evaluacion-de-jovenes-en-red</a>.</p> <p>(4) Castillo, M., Strazza, L., Villegas, V., Zeballos, C., y Grafe, F. (s.f.). <i>Sistematización de la implementación del programa Jóvenes en Red. Informe final</i>. Manuscrito sin publicar. República Oriental de Uruguay.</p>		

### 3.1.3. Uruguay: Programa Aulas Comunitarias

Nombre de iniciativa	<b>Programa Aulas Comunitarias</b>		
Tipo de organización	Mixta		
País	Uruguay	Nivel de cobertura	Nacional
Año de inicio	2007	Año de término	En curso
<b>Descripción del programa</b>			
<p>El Programa Aulas Comunitarias (PAC) es un dispositivo puente que busca garantizar el derecho a la educación a través de la revinculación de los estudiantes con el sistema educativo y con su propia capacidad de aprender (5). El programa, que nace para enfrentar la problemática de los adolescentes desvinculados del sistema educativo, promueve su inclusión en la educación media como un modo de garantizar el derecho a la educación (5).</p> <p>El PAC se creó en el marco del Plan de Equidad, pero hoy forma parte del sistema de dispositivos de Inclusión Educativa del Plan de Acción de Apoyo a la Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia (ENIA) como parte de los Programas Educativos Especiales del Consejo de Educación Secundaria (CES) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).</p> <p>La gestión del PAC está a cargo de la División Socioeducativa del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) y de las Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) dedicadas al trabajo con adolescentes (1, 5). Las aulas son gestionadas directamente por OSC seleccionadas mediante concurso público, mientras que la enseñanza de las asignaturas del ciclo básico está a cargo de docentes de educación secundaria, quienes trabajan con los referentes técnicos de las OSC contratadas (3).</p> <p>El objetivo general del programa es promover la inclusión educativa de adolescentes de entre 13 a 17 años que se encuentran desvinculados de la educación media básica (EMB)<sup>23</sup> (5) y reingresar a los jóvenes de entre 12 y 15 años que están fuera de la educación secundaria o que nunca ingresaron a ella (2). En definitiva, es una estrategia dirigida a jóvenes en situación de vulnerabilidad social (3).</p> <p>Los objetivos específicos del PAC son (5):</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ofrecer una propuesta educativa formal y de calidad para cursar primer año de EMB en el sistema de educación pública (modalidad A).</li> <li>2. Facilitar la introducción gradual y sostenida al primer año del ciclo básico para aquellos estudiantes que necesitan un proceso de formación más largo y personalizado (modalidad B).</li> <li>3. Dar seguimiento a las trayectorias educativas de los adolescentes que ya han cursado el primer año en el PAC y que se insertan en el segundo año en un centro educativo convencional, ya sea liceo o escuela técnica (modalidad C).</li> </ol> <p>La duración de la intervención depende de la modalidad en que el joven cursa el programa. Si es posible que curse un año en el PAC y luego pueda integrarse a un liceo o a la educación técnica, la intervención dura un año (1). En ese caso, en el PAC pueden cursar el primer año del ciclo básico (educación media) y continuar el segundo año en un liceo o escuela técnica (3). Otra alternativa es que comenzar con una intervención de nivelación y entrenamiento de habilidades de estudio durante un año para que, posteriormente, el joven curse el primer año de secundaria en el PAC (1). La tercera modalidad, que se ha planteado como piloto, es añadir segundo año de secundaria al programa (1).</p> <p>A diferencia de otras iniciativas, el objetivo del PAC es que el alumno retorne a la escuela tradicional, es decir, el programa tiene un carácter no permanente. Asimismo, destaca su sello intersectorial, pues el Estado y la sociedad civil trabajan en conjunto para abordar la temática de acuerdo con cada comunidad. El Estado, por medio de sus estamentos de educación, se encarga de los estándares de aprendizaje, los contenidos y las remuneraciones, mientras que las organizaciones no gubernamentales aportan el espacio físico y la gestión (2).</p> <p>El PAC surgió en 2005, durante el primer gobierno de Tabaré Vázquez, en el marco del programa del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) llamado INFAMILIA. Este programa luego formó el MIDES, que disponía de un presupuesto para educación. En este contexto, el CES propuso invertir en aulas comunitarias, decisión que dio origen al PAC. En aquel entonces, el CES y el MIDES cogestionaban el programa aunque durante esa primera etapa de gestión, el Consejo de Educación Secundaria ya estaba a cargo del liderazgo pedagógico (1).</p>			

<sup>23</sup> La educación media ciclo básico (7° a 9° grado) es obligatoria y es seguida por la educación media segundo ciclo (10° a 12° grado)

Con el tiempo, el CES tuvo en su presupuesto capacidad para más aulas y llegó a abarcar 18 de estas. Junto con el financiamiento de las aulas, la co-gestión se tradujo en la conformación de un equipo de unidad coordinadora que incluía a funcionarios del MIDES, del CES y una directora de Secundaria (1).

En 2016, el MIDES dejó de entregar financiamiento a nueve aulas, las que dejaron de funcionar. Actualmente operan 17 aulas (en lugar de 26), las que son gestionadas y financiadas por el CES (1).

En este contexto, aunque el CES considera a las aulas en el presupuesto, debe definir por cuánto tiempo más se mantendrán abiertas. Por su parte, el MIDES está revisando la filosofía de trabajo con adolescentes vulnerados y la continuidad del programa y es así como se han abierto ocho proyectos que funcionan directamente dentro de establecimientos educativos formales.

#### **Requisitos de acceso**

Pueden estudiar en un aula comunitaria los adolescentes de entre 13 y 17 años que ya hayan finalizado la escuela y que no asistan a centros de educación media (liceo o UTU), o que se desvincularon sin haber finalizado el primer año. Una vez que concluye su proceso en el aula, el estudiante está en condiciones de continuar sus estudios en un centro de educación formal, con apoyo y seguimiento (3, 5).

Al comienzo, la edad de ingreso al PAC era entre 12 y 15 años, sin embargo, este requisito negaba a muchos jóvenes la posibilidad de integrarse porque superaban ese rango etario. Además, el límite inferior coincide con la edad en que usualmente los jóvenes terminan el último año de educación básica en Uruguay, por lo que no tenía sentido establecer este parámetro. Finalmente, el rango etario quedó establecido como se señaló al inicio del acápite (1).

Desde su concepción, el PAC fundamentalmente se ha dirigido a sectores de extrema vulnerabilidad. Se trata de una población cuyo contexto atenta contra los procesos de socialización y aprendizaje, por lo tanto, prevalecen en ella fuertes sentimientos de exclusión y una autoestima extremadamente disminuida. Muchos jóvenes provienen de familias sin hábitos de trabajo y con niveles muy básicos de escolarización, por lo que con frecuencia restan todo valor al estudio (3). Cabe señalar que en una evaluación del programa se caracterizó a la población de participantes (5). Entre las principales características se constata que los alumnos del PAC se concentran entre los 14 y 15 años (el porcentaje varía, pero nunca baja de la mitad del total), aunque también es importante el número de estudiantes de entre 13 y 16 años. La distribución por sexo muestra un predominio de los hombres, con cerca del 60% de los alumnos para todos los años. El 66% de los estudiantes tiene antecedentes de repetición en primaria, porcentaje que se mantiene en todas las cohortes que participan del PAC. A partir de la información brindada por el Sistema de Información Integrada del Área Social (SIAS) se estima que aproximadamente el 50% de los estudiantes del PAC pertenece a una familia beneficiaria de la Tarjeta Uruguay Social (TUS)<sup>24</sup> y que más del 70% cobra asignaciones familiares del Plan de Equidad (AFAM-PE), programa dirigido a familias en condiciones de vulnerabilidad.

Respecto de los antecedentes educativos de madres y padres se desprende que, en general, el nivel educativo más alto que han alcanzado es primaria (60% de madre y padre, en 2013), que cerca de un tercio evidencia trayectoria en educación secundaria y que una porción menor (alrededor del 10%) menciona tener trayectoria en educación técnica. Esa característica se mantiene desde el inicio del programa.

Por último, el 22% de los estudiantes vive en condiciones de hacinamiento, porcentaje que disminuyó levemente en comparación con los años anteriores. Como referencia, esta característica llegó al 5% del total de hogares del país (5).

#### **Cobertura**

En 2006, cuando arrancó el programa, había doce aulas en el país. En 2009 la cobertura del PAC se amplió, lo que permitió implementar 18 aulas en distintas localidades (3). En 2013 el PAC completó un conjunto de 25 aulas localizadas en barrios o zonas de contexto crítico, tanto en Montevideo como en el interior de Uruguay (3, 5). Entre ellas destacan dos experiencias piloto (en modalidad A) insertas en dos liceos (ACL), que reafirman la hipótesis de que ingresar al liceo puede favorecer la continuidad en segundo año (5). La segunda experiencia piloto se implementa en otras dos aulas comunitarias, donde los estudiantes pueden cursar segundo año bajo el régimen de modalidad A, lo cual permite continuar con la modalidad de trabajo personalizada del PAC, y así consolidar el proceso y fortalecer su continuidad educativa (5).

En 2016, la cantidad de aulas se redujo de 25 a 17 debido a que el programa se encontraba en una fase de reevaluación, sobre todo de parte del MIDES, que cerró varias de sus aulas para probar un nuevo modelo de intervención que se instaló en los mismos establecimientos educativos formales (1).

Con respecto a la cobertura, entre 2007 y 2013 el número de participantes más que se triplicó, ya que pasó de 632 a 2.092 jóvenes. Como se observa en la tabla a continuación, la distribución entre modalidades refleja el mayor peso de la

<sup>24</sup> Tarjeta de transferencia monetaria que se entrega a los 60.000 hogares en peor situación socioeconómica del país. En esta tarjeta se carga un monto de dinero que varía de acuerdo con la composición del hogar.

modalidad A para todos los años, seguida del acompañamiento al egreso (modalidad C) (5).

### Cobertura del PAC por modalidad, 2007-2013

Modalidad	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
<b>A (Inserción efectiva en 1<sup>er</sup> año CB)</b>	511	464	568	797	942	956	1.046
<b>B (Introducción a la vida liceal)</b>	109	123	101	215	302	360	389
<b>C (Acompañamiento al egreso)</b>	12	211	395	345	512	566	657
<b>Sin dato</b>	0	0	0	6	0	1	0
<b>Total</b>	632	800	1.064	1.363	1.756	1.883	2.092

Dirección Nacional de Evaluación y Monitoreo (2014), *Informe final de evaluación del Programa Aulas Comunitarias*. Documento de trabajo no publicado (5)

Como referencia, es importante precisar que en 2015 se atendió a 2.060 jóvenes en 25 aulas comunitarias, en sus tres modalidades (1).

#### Financiamiento

Se han establecido tres franjas de pago para las aulas comunitarias, según la cantidad de jóvenes que atienden. El sistema de financiamiento requiere que las OSC rindan los fondos entregados por el Estado, que en un 80% se destinan a salario del personal y que establecen que el 20% restante cubra los demás ámbitos de la intervención. En este sentido, el Estado no financia ni infraestructura ni su mantención, ya que estos costos les corresponden a las OSC (1).

#### Marco regulatorio

El Programa de Apoyo a la Estrategia Nacional de Infancia y Adolescencia (ENIA) es ejecutado por el Ministerio de Desarrollo Social y está financiado con fondos del BID (Préstamo BID 2414 OC-UR) y la correspondiente contrapartida del gobierno. El objetivo general del programa es apoyar el Plan de Acción 2010-2015 de la ENIA para contribuir al mejoramiento sostenible de las condiciones de vida de niños, niñas, adolescentes y sus familias, especialmente de aquellos que viven en condiciones de mayor vulnerabilidad social. Específicamente, se prevé la reducción gradual de las brechas de acceso y calidad de los servicios de salud, educación y protección social, que son clave en el desarrollo de la infancia y la adolescencia, y que promueven una mayor igualdad de oportunidades. Asimismo, se establece que se articularán esfuerzos intersectoriales y territoriales para que la oferta de servicios sociales responda efectivamente a la problemática de la infancia, la adolescencia y sus familias, particularmente en contextos vulnerables (6).

#### Diseño pedagógico

Esta propuesta socioeducativa es integral y considera como plataforma la articulación interinstitucional de dimensiones como salud, alimentación e intervenciones familiares. Dicha modalidad de trabajo implica la coordinación con otros actores, por ejemplo, Servicios de Orientación, Consulta y Articulación Territorial (SOCAT), Oficinas Territoriales (OTE), Instituto Nacional de Alimentación (INDA), Ministerio de Salud Pública (MSP), Gobiernos Departamentales, Instituto del Niño y el Adolescente del Uruguay (INAU), Ministerio de Educación y Cultura (MEC), Plan Ceibal, entre otros (5).

El PAC trabaja en tres modalidades (3):

- Modalidad A: Inserción efectiva en primer año de ciclo básico
- Modalidad B: Introducción a la vida liceal
- Modalidad C: Acompañamiento al egreso del aula comunitaria

Antes de ingresar a cualquiera de estas modalidades, se contempla una etapa de invitación al programa, a partir de una lista de jóvenes provista por la DINEM y el CES. Con este fin se comparan las matrículas de secundaria y el registro de los jóvenes que estaban inscritos hasta el año anterior. Con este resultado se invita a los jóvenes a participar (1).

La estrategia de trabajo del PAC consta de tres modalidades progresivas que apuntan a incluir de manera definitiva al joven a la educación formal (2).

#### Modalidad A: Inserción efectiva en primer año del ciclo básico

Los inscritos en esta modalidad realizan en el aula el primer año de educación media (primer año de ciclo básico) de forma semestral, con acreditación de cada asignatura al finalizar el semestre. Una vez que el alumno egresa del primer año ya puede pasar al segundo año del ciclo básico en un liceo o escuela técnica, siempre con el apoyo de la modalidad C. En esta modalidad las aulas son integradas por 20 alumnos, aproximadamente (2, 3).

Los participantes aprueban cada asignatura a partir de una evaluación de proceso que contempla actitudes, aprendizajes de

contenidos básicos esenciales, rendimientos positivos y una evaluación sumativa final (prueba especial) (5).

### **Modalidad B: Introducción a la vida liceal**

Esta modalidad está dirigida a aquellos que necesitan pasar por un proceso de formación más largo y personalizado. Estos casos son más complejos, ya que se trata de jóvenes con dificultades de lectura o de razonamiento matemático. Por este motivo, en el primer año su enseñanza es personalizada y en el segundo, según su grado de avance, ingresan al PAC (modalidad A) o a un liceo con un seguimiento de por medio. En esta modalidad las aulas comunitarias están integradas por 20 estudiantes que cursan distintas asignaturas hasta recibir la acreditación correspondiente (2, 3). Con los participantes se trabaja en lengua oral y escrita, pensamiento lógico-matemático y estrategias para aprender a aprender (5). Además, se imparten talleres complementarios para desarrollar la expresión y la recreación de los alumnos (2, 3).

### **Modalidad C: Apoyo y consulta**

En esta modalidad los adolescentes ya han egresado del PAC y han reingresado a la enseñanza media tradicional. El objetivo es acompañar a los egresados de las modalidades A y B durante su primer año de revinculación con el liceo o escuela técnica donde cursan el segundo año. Para esta tarea se incorporó una nueva figura: el profesor referente (PR), quien depende del Consejo de Educación Secundaria (5). En primer lugar, el PR actúa como nexo y articulador con los centros educativos, para facilitar la reinserción y el seguimiento de los estudiantes. En segundo lugar, se vincula con el personal docente y con los integrantes del equipo interdisciplinario del centro educativo. En tercer lugar, mantiene una coordinación continua con el equipo socioeducativo que gestiona el aula comunitaria, en particular con el operador social (OP), quien realiza el seguimiento del proceso del adolescente y su familia (3).

El PAC tiene una modalidad de trabajo plural que se sustenta en la validación de la diversidad como legítima herramienta para alcanzar las estrategias más adecuadas a las exigencias de cada contexto. En este sentido, la selección de contenidos relacionados con diferentes actividades y la promoción de salidas didácticas que conjuguen el interés de los estudiantes y docentes se reconocen como herramientas de gran riqueza.

El trabajo en conjunto con otras asignaturas, cuyo tema es seleccionado junto con los estudiantes a partir de sus intereses, busca despertar en los participantes el deseo de involucrarse. Por esta razón, es importante disponer de herramientas y material didáctico.

En esta diversidad de enfoques se releva la importancia del vínculo como factor determinante para alcanzar las metas. El vínculo de confianza, afecto y consideración individualizada que se establece con los jóvenes parece ser la clave del éxito tanto en el trabajo previo que permite establecer las condiciones de aprendizaje como en los procesos de aprendizaje curricular. Cabe señalar que el trabajo previo es más complejo porque muchas veces entra en conflicto con las estrategias de la enseñanza formal tradicional (3). En este sentido, el sentimiento de pertenencia y de aceptación de «los otros» surge de la consolidación progresiva de los vínculos. El rol del equipo socioeducativo es sustantivo: su presencia cotidiana a tiempo completo, así como el apoyo integral y los afectos sostenidos, permiten «ganar» progresivamente el respeto y la confianza de los adolescentes; de este modo, se construye un puente que «abre» los bloques frente al aprendizaje (3). Es así como la implementación de nuevas estrategias de aprendizaje en el marco de las asignaturas busca interesar y estimular al alumno hacia instancias participativas —multi e interdisciplinarias—, que ponen a prueba la inventiva y la reformulación de prácticas.

En otras palabras, los aprendizajes son significativos si los contenidos son próximos a la realidad del joven y si consideran sus experiencias e ideas previas. Se requiere, además, atender las situaciones problemáticas que se planteen en el aula, que también pueden ser transformadas en oportunidades de aprendizaje (3).

La propuesta sociopedagógica del PAC incorpora (3):

- Semestralización de asignaturas y coordinación semanal
- Talleres expresivos y taller temático
- Proyectos interdisciplinarios con el equipo docente y el equipo socioeducativo
- Articulación con las redes locales
- Visitas y seguimiento de las familias

El horario y funcionamiento depende de la organización de cada aula, aunque la mayoría funciona de lunes a viernes. Como referencia se plantea que un aula convocó a talleres los sábados de forma adicional, experiencia que fue positiva para los jóvenes, pero desgastadora para los equipos profesionales.

Las aulas abren seis horas al día y los estudiantes tienen entre cuatro horas y media a cinco horas de clases (1).

*Talleres vivenciales*

Estas instancias son parte esencial de la propuesta pedagógica del programa. Su objetivo es que los jóvenes se conozcan a sí mismos y que definan cuál es el camino que quieren seguir. En consecuencia, estos talleres permiten construir el proyecto de vida y acompañan al adolescente en su trayecto hacia la reinserción efectiva en la educación media y en la sociedad, procurando que la educación esté dentro de su plan de vida.

En estos talleres se desarrollan habilidades sociales y competencias de razonamiento, cuestionamiento y diálogo colectivo. Por eso, ofrecen un espacio para ejercitar la capacidad de reflexión compartida con los pares, educadores, promotores y guías. Además, se problematizan y analizan sus experiencias y sentimientos.

Los talleres se articulan con la propuesta educativa del aula comunitaria, que puede optar entre diversas líneas de trabajo temático, tales como ser adolescente, identidad, recreación, comunicación, participación, ser estudiante o proyecto de vida.

Durante el segundo semestre, el taller se orienta fundamentalmente al egreso de los estudiantes, a quienes se acompaña en la elección de su trayectoria educativa y en la toma de contacto con las instituciones donde se reinsertarán al año siguiente (3).

#### *Talleres expresivos*

El PAC considera que la expresión artística es un aporte significativo al desarrollo personal (1), por lo tanto, estos talleres buscan potenciar las habilidades expresivas, muchas veces en vinculación con el taller temático o con alguna asignatura. Si bien forman parte de la actividad curricular, cada aula puede definir si son parcialmente optativos.

Se destaca que cada aula cuenta con un galerista, de acuerdo con la disciplina expresiva que ha escogido: plástica, música, canto, teatro, percusión, cerámica, audiovisual, literaria, periodística, etcétera.

Estos talleres suelen finalizar con producciones de verdadero impacto. Es habitual la participación en eventos como la “Movida Joven” (canto, teatro, percusión y música), mientras que en otros ámbitos enriquecen los espacios inmediatos del aula (murales o pinturas). Asimismo, algunos trabajos audiovisuales han llegado a ser emitidos por medios de comunicación masivos (3).

#### *Proyectos interdisciplinarios*

Constituyen una propuesta pedagógica innovadora, coherente con las concepciones de enseñanza-aprendizaje del programa. Cada aula trabaja su proyecto en conjunto, a partir de un eje transversal que involucra a toda su comunidad educativa: profesores de todas las asignaturas, equipos y estudiantes. Esta modalidad ha implicado un esfuerzo importante de todos los actores, pues supone una concepción en el “hacer” para la que ningún educador ha sido específicamente formado. Este desafío ha inaugurado un camino (3).

Los talleres interdisciplinarios muchas veces son dirigidos por los equipos socioeducativos y no por los docentes de asignatura, porque el tipo de contacto que ellos mantienen con los estudiantes les permite definir de mejor manera los objetivos y temáticas que se desarrollarán; otro motivo que subyace a esta decisión es que no es una metodología que los docentes de aula estén acostumbrados a llevar adelante (1). Tras seleccionar un tema que sea de interés para los estudiantes, se trabaja con los docentes de aula para que aporten los contenidos de sus asignaturas que se ajusten a ese proyecto educativo (1). Entonces, se les pide que destinen algunas horas de su asignatura a la consecución del proyecto.

El trabajo se organiza en duplas de docentes, quienes trabajan en el proyecto desde sus asignaturas de manera conjunta. Estas duplas propician la interpretación del mundo a partir de herramientas teóricas que se aplican al mundo cotidiano, y no al revés. El propósito es que los estudiantes comprendan para qué les sirve el conocimiento y que se entusiasmen por aprender; por esta razón, la metodología consiste en plantear nudos problemáticos que permiten evaluar el proceso y advertir en qué momento los jóvenes dan saltos cognitivos (1).

#### **Metodología**

Primero, una psicopedagoga trabaja con los docentes los diferentes estilos de aprendizaje, en un contexto en que se incentiva el trabajo colaborativo (por ejemplo, mesas para trabajar en equipo y no puestos individuales que miran hacia la pizarra) (1). El objetivo es que los profesores manejen más de una estrategia, para que puedan educar en la diversidad (distintos ritmos de aprendizaje conllevan diversas estrategias).

El trabajo se enfoca en el empoderamiento del estudiante, por lo que siempre se parte de sus conocimientos, los cuales se legitiman en el marco del diálogo constructivo. Para ello se consideran tres dimensiones: lo racional (qué pienso), lo afectivo (qué siento) y la acción (qué hago). Algunos de los focos llevan al joven a dirigir la mirada hacia sí mismo (autorretrato), lo que permite centrar el proceso educativo en actividades que realizan los mismos alumnos y promover la construcción de un proyecto de vida (qué quiero hacer, para qué y qué necesito para llevarlo a cabo). Al mismo tiempo, se

trabaja la temporalidad (presente, pasado y futuro), dimensión que permite al adolescente reconocer los cambios que experimenta y así afianzar la confianza en sí mismo (3).

Por otra parte, algunos docentes del programa destacan de esta propuesta pedagógica la flexibilidad para elegir algunos contenidos que enseñan en el aula. Si bien los programas curriculares ya están preestablecidos y se cumplen, se resalta la posibilidad de abordar los temas curriculares de forma diferente, en contraposición a algunos esquemas que rigen en educación secundaria y UTU (5).

De acuerdo con todos los actores (estudiantes y equipos técnicos de las aulas), se destacan los siguientes diferenciales positivos del PAC:

- **Grupos reducidos/atención más personalizada.** La superpoblación de los centros educativos es una de las principales dificultades que enfrena el sistema y es uno de los factores que inciden en la falta de sentido de pertenencia del estudiante y que, por lo tanto, favorecen la deserción. La posibilidad de trabajar con grupos reducidos —de 20 alumnos— se traduce en una mayor dedicación a los estudiantes: permite generar un trato de mayor cercanía, posibilita abordar situaciones emergentes y atender temas de índole personal, facilita la concentración del estudiante y promueve una atención más personalizada (5).
- **Semestralidad de las materias.** La propuesta de materias semestrales es una de las novedades que propone el PAC (14) y una de las principales diferencias con los programas de los liceos y con algunas de las propuestas de los UTU. Esta característica es destacada por la mayoría de los entrevistados, particularmente por los propios estudiantes, quienes manifiestan que les resulta más fácil abordar menos materias por semestre (5). Los docentes y técnicos en general coinciden en que la semestralidad atrae a los estudiantes, sin embargo, no existe consenso sobre la conveniencia de esta metodología. Para algunos entrevistados, la concentración del programa curricular implica que se enseña menos de lo que deberían aprender y, por tanto, que no se prepare adecuadamente a los estudiantes para que continúen sus trayectorias educativas de manera satisfactoria en el sistema educativo tradicional. No obstante, vale la pena preguntarse si la educación tradicional (materias anuales) redundaría necesariamente en mejores niveles de aprendizaje, ya que los antecedentes de los estudiantes del PAC que cursaron dicha modalidad evidencian un fracaso de su trayectoria académica. En otros casos, algunos docentes identifican aspectos positivos, como que los alumnos visualizan logros a corto plazo (5).
- Acompañamiento/Trabajo con emergentes.
- Apoyo del equipo socioeducativo.
- Vínculo con familias de los estudiantes.
- Evaluaciones de proceso y metacognitivas, que permiten al estudiante identificar qué aprendió y cómo lo aprendió (1).

Los estudiantes perciben que el programa es “más fácil” que el liceo o la UTU. En efecto, es una de las razones que mencionan para inscribirse y/o participar. Como se observa en la imagen a continuación, en la evaluación cualitativa del PAC (5) los estudiantes señalaron que valoraban la modalidad A por los siguientes motivos:

#### Ilustración 1. Dimensiones de valoración de la propuesta pedagógica PAC, modalidad A.



Fuente: DINEM, elaboración propia

#### Articulación con las redes

El trabajo en red representa una modalidad clave para la inserción territorial del aula. Cada equipo participa, de acuerdo con su contexto, del Nodo Educativo; interactúa con el Servicio de Orientación, Consulta y Articulación Territorial (SOCAT) y/o los policlínicos; y se vincula con las instituciones educativas de su zona, de manera de formar parte del

entramado social y de promover actividades comunes o coordinadas con la comunidad inmediata.

#### *Visitas a las familias y seguimientos*

El monitoreo y promoción de vínculos con las familias de los estudiantes es una exigencia imprescindible que llevan adelante los equipos de cada aula. El seguimiento implica la preocupación permanente por acercarse a las familias a la tarea educativa, brindar apoyo y perspectivas para los jóvenes, y transmitir la importancia de la continuidad en los estudios. Esta labor permite conocer el contexto de cada joven, visitar su hogar y contactar a la familia cuando el estudiante no asiste.

La modalidad C se focaliza en el retorno o la inserción al sistema formal del estudiante que cursó la modalidad A. Este adolescente, que se incorpora al segundo año de ciclo básico, es acompañado por un profesor referente y por un operador social (OS). Estas figuras tienen un papel protagónico porque asumen el rol de nexo y articulación con los centros educativos para facilitar la reinserción y el seguimiento de los estudiantes que provienen del PAC. El PR se vincula con el personal docente y los equipos que se desempeñan en los centros educativos, y actúa en coordinación con los técnicos de la OSC que gestionan el aula y con las familias de los egresados. El OS, por su parte, trabaja en el proyecto educativo de cada adolescente y, junto con el PR, contribuye al seguimiento de los egresados. Además, desarrolla el taller temático — en colaboración con el PR—, donde aborda temas como el proyecto de vida, ser adolescente hoy, comprender la vida liceal, etcétera. Ambos son los responsables de contactar periódicamente a los jóvenes revinculados al liceo/UTU, en el marco de un seguimiento personalizado. Para ello, se elabora un registro de los alumnos y de su proceso en cada centro educativo, en coordinación con los equipos de dichos establecimientos (5).

Respecto del currículo, no se dispone de una reformulación oficial al que se imparte en otros establecimientos educativos tradicionales de educación secundaria. Lo que sí ocurre es que el docente realiza una adaptación curricular al elegir un nodo problemático a partir de los temas que se debe enseñar en dicho nivel; la disciplina que imparte el profesor se pone al servicio de este nodo. En este sentido, es fundamental que los proyectos capturen la atención y la motivación de los estudiantes para que sea su interés el que guíe el proceso (1). A este ajuste, el PAC le llama “adaptación curricular”. Esta interpretación del currículum en torno a nodos problemáticos conlleva un tipo de trabajo particular, que se concreta como proyecto. Los proyectos involucran más de una asignatura y tienen el objetivo de trabajar los contenidos de estas áreas de aprendizaje en una instancia que sea atractiva para los estudiantes.

La propuesta de semestralización del PAC implica la adaptación curricular por parte del docente, quien debe atender tanto los contenidos de su asignatura como la realidad de los jóvenes. De este modo, la semestralización de las asignaturas exige una cuidadosa selección y jerarquización de ejes cognitivos, pues el profesor debe tener en cuenta lo que los estudiantes deben aprender para que su integración a un centro educativo al año siguiente sea exitosa (3).

La discusión gira en torno a la conformación de dos tipos de educación, ya que continuar el segundo año en el PAC dilata la reinserción de los jóvenes rezagados al sistema educativo formal. Si bien el objetivo principal del programa se mantiene, se evalúa si después de dos años en el PAC hay oportunidades de reinserción. Según algunos actores, prolongar el proceso de revinculación de estos jóvenes dificulta su inclusión en el sistema educativo tradicional del liceo y UTU, ya que se establecen dos caminos paralelos en su trayectoria educativa (5).

#### **Fortalezas y debilidades de la Modalidad A**

<b>fortalezas</b>	<b>debilidades</b>
Centros y grupos reducidos/Atención más personalizada	Inadecuación de la infraestructura de algunas aulas para atención pedagógica
Semestralidad de las materias es atractiva para los estudiantes	La semestralidad para algunos actores implica reducir los contenidos
Acompañamiento/Trabajo con emergentes	
Apoyo del equipo socioeducativo	Desde algunos discursos PAC es visto como un modelo alternativo, y no complementario al liceo/UTU
Vínculo con familias de los estudiantes	

Fuente: Elaboración propia

#### **Fortalezas, debilidades y aspectos que se deben mejorar de la Modalidad C**

<b>Fortalezas</b>	<b>Debilidades</b>	<b>Aspectos que se deben mejorar</b>
Presencia de los PR/OS y actores de la OSC como facilitadores para la inserción de los estudiantes en liceo y UTU	Estigmatización no generalizable hacia el programa y sus estudiantes	Demanda de mayor información sobre el programa y de mayor seguimiento de los estudiantes por parte de los actores del centro educativo (liceo/UTU)
Nexo PR/OS con el centro educativo (adscriptos) es percibido como un apoyo a su tarea	Otra debilidad (no generalizable) es la “base” con la cual los jóvenes vienen de primer año, que implica dificultades para transitar con “éxito” durante el segundo año	Hay casos en los que no se denota un trabajo efectivo de acompañamiento
	Se pierden las potencialidades que los estudiantes valoran de la Modalidad A (“más fácil”, semestralidad, “te entienden”, grupos reducidos, etc.)	

Fuente: Elaboración propia

#### **Certificación**

El marco normativo que rige es el de la educación secundaria. De esta manera, el estudiante ingresa en el sistema de documentación de educación secundaria y, al aprobar el primer año de liceo en este programa, se considera aprobado en el sistema con el mismo valor que si lo hubiese cursado en un liceo tradicional.

Las evaluaciones siguen una lógica semestral. Entre ellas se encuentran trabajos, evaluaciones parciales y pruebas sumativas. El PAC cuenta con un reglamento de evaluación y promoción aprobado por el CES (1). Además, al cierre se evalúa el producto final, fruto del trabajo continuo de un semestre (o de un año, según la duración de los cursos).

#### **Actores**

El programa funciona con tres equipos principales. El primero es el equipo de coordinación, integrado por una coordinadora designada por el Consejo de Educación Secundaria, y por asistentes técnicos del CES y del MIDES. Por su parte, cada aula se compone de dos equipos que, en busca de estrategias comunes, atienden diversos aspectos del desarrollo educativo de los estudiantes. Uno de ellos, que forma parte de una OSC, está integrado por un coordinador de aula, un educador social, un trabajador social y un operador social. Las OSC proveen al PAC del equipo socioeducativo que gestiona el aula: trabaja con profesores y se vincula con la Unidad Coordinadora, aborda el proceso educativo con los estudiantes y redes barriales, y aporta todo el conocimiento del territorio (1). El otro equipo está integrado por docentes de educación secundaria, quienes asumen horas de clase en el programa (según el Plan de Estudios 2006), un profesor de Aprender a Aprender y un PR que acompaña el egreso. Todos cumplen sus funciones regularmente y se reúnen en coordinaciones semanales cuya finalidad es crear la propuesta educativa que atraviesa todas las acciones, tanto en las clases como fuera de ellas (3). Los docentes de aula tienen horas asignadas y tienen a su cargo clases en varias aulas del programa. No existe la figura de un solo docente que se responsabilice de un curso (1).

En el siguiente cuadro se resumen los recursos humanos involucrados en el programa.

<b>UNIDAD</b>	<b>PROPÓSITOS</b>	<b>SUJETOS INVOLUCRADOS</b>
<b>Unidad Coordinador a del PAC (UCPAC)</b>	Es la encargada de la gestión del Programa. Orienta las líneas de trabajo, apoya y monitorea la implementación de las Aulas Comunitarias.	Un coordinador general designado por el CES, asistentes técnicos del CES y asistentes técnicos del MIDES.
<b>Docentes del CES</b>	Son los encargados de desarrollar la propuesta curricular del PAC sobre la base de sus líneas de acción. Semestralización y adaptación	Se trata de 11 docentes de las asignaturas correspondientes a la currícula de primer año de ciclo básico. A estas se agrega la asignatura “Aprender a Aprender” y un

	curricular.	<p>“profesor referente” por Aula Comunitaria, con el objeto de realizar el seguimiento y apoyo a la adecuada inserción del adolescente en el centro educativo.</p> <p>Todos los integrantes del Aula participan de una reunión de coordinación semanal.</p>
<b>Organización de la Sociedad Civil (OSC)</b>	<p>Se encarga de gestionar el Aula Comunitaria, propiciando el relacionamiento con la comunidad, los adolescentes y sus familias. Además, aporta su conocimiento del territorio en el que se instala el Aula, brindando el local donde funciona la misma.</p>	<p>Equipo Socioeducativo, integrado por: un coordinador del A.C., un educador social, un trabajador social, un operador social y dos talleristas.</p>

Fuente: Elaboración propia

Parte del rol del Estado en el PAC es asegurar ciertos estándares de aprendizaje. El sistema funciona de la siguiente manera: el Estado proporciona profesores estatales, les asigna horas lectivas en las aulas comunitarias y les provee programas estatales. Además, en la Unidad Coordinadora dirigida por el CES es una unidad fuerte, que tiene contacto directo y constante con cada aula. Estas aulas comparten un perfil común (aunque no homogéneo), del que se hace seguimiento constante. Con ese fin, se suscribe un contrato con las OSC, en el cual se consigna qué equipos deben responder a la Unidad Coordinadora y seguir sus lineamientos (1). Entonces, el Estado, que está representado en la Unidad Coordinadora, también está en el aula con los docentes de secundaria y mantiene, en este sentido, una presencia muy fuerte en el programa. Se planifica una reunión mensual con todos los profesores referentes, una vez al mes con todos los coordinadores del país y tres veces al año con todos los docentes que trabajan en las aulas. Además, visitan una vez al mes todas las aulas (1).

En cada aula trabajan once profesores (en 2015, en total, trabajaron 250 profesores en el programa), porque esa es la cantidad de asignaturas de primer año de educación secundaria. A cada profesor se le asignan algunas horas a la semana; durante el primer semestre acompaña a un grupo de estudiantes y, al siguiente, recibe a otro grupo. En el caso de los docentes de Matemática, Lenguaje, inglés, Educación Física y de Aprender a Aprender la modalidad es distinta, porque trabajan en los dos semestres y, además, con el grupo de jóvenes de la modalidad B. Cabe consignar que el profesor de Aprender a Aprender es un docente que solo existe en el PAC (1).

Todos los docentes de aula participan en una reunión de coordinación semanal. La asistencia a esta reunión está establecida por contrato, de modo que no pueden faltar ni hacer clases si no asisten (1). Esta instancia es fundamental para que los profesionales se sientan acompañados en su labor y para potenciar los equipos, pero también para conocer cuáles son los centros de interés en que quieren hacer su propuesta pedagógica. En suma, considera componentes técnico-pedagógicos y una línea de trabajo que se orienta a la tarea conjunta.

#### *Seguimiento y evaluación*

El PAC cuenta con el apoyo de la Dirección Nacional de Evaluación y Monitoreo del MIDES. Dicha unidad realiza el monitoreo, relevamiento y análisis de datos de la propuesta, en coordinación con la Unidad Coordinadora del Programa Aulas Comunitarias (UCPAC).

Los coordinadores de las aulas sostienen que la referencia institucional con la que cuentan es el MIDES, que cumple un doble rol: supervisión y acompañamiento. En tal sentido, mencionan la autonomía de trabajo como un aspecto positivo (5).

Los docentes también destacan el trabajo colectivo entre ellos y el equipo socioeducativo, que contempla la definición de estrategias pedagógicas y la resolución de eventuales dificultades. Al respecto, se plantea que, a diferencia de lo que puede ocurrir en liceos y UTU, “el docente no está solo” (5).

Dentro del trabajo de los equipos se han establecido las Jornadas de Intercambio, que se llevan a cabo tres veces al año y que son instancias de discusión y reflexión multidisciplinar, con temas como los estudiantes, desde la mirada de la psiquiatría, la psicología y la psicopedagogía; los contextos a los que pertenecen, desde la percepción y los enfoques sociológicos y algunas miradas desde las aulas; y la incorporación de herramientas y estrategias psicopedagógicas que faciliten los procesos de sociabilización y aprendizaje, como los recursos lúdicos, la expresión y la participación

adolescente (3).

#### *Sobre el rol del docente*

Considerando la importancia del acercamiento a la realidad familiar y personal de los estudiantes, algunos docentes del PAC marcan diferencias entre el papel que tienen en liceos y UTU, y el que asumen en las aulas. Entre estas distinciones se menciona la necesidad de considerar la dimensión social del estudiante y no solo el aspecto individual, es decir, se requiere trabajar con el adolescente sus comportamientos subjetivos y su vida social fuera del aula (5).

#### **Facilitadores**

En líneas generales los estudiantes y actores de los centros educativos valoran positivamente sus roles. Algunos señalan que existe un vínculo estrecho entre PR/OS y los jóvenes, que en algunos casos se diferencia del que mantienen con el cuerpo docente del centro educativo (5).

#### **Obstaculizadores**

La rotación de los profesores, que se relaciona con la estructura de asignación de horas docentes en Uruguay, se reconoce como un problema. Los docentes son coordinados por el Estado y hay un sistema de elección para el ejercicio profesional que funciona anualmente para asignarlos a los establecimientos. Si bien los profesores eligen, usualmente quienes trabajan en PAC no las ubican en un lugar alto en las listas de preferencia, de modo que es complicado formar equipos de trabajo de largo plazo (1). En este sentido, un logro del programa ha sido que los PR se mantengan vinculados al trabajo de las aulas como parte del equipo fijo, pues son los que le dan el sello al programa.

#### **Vinculación con sistema educativo formal**

Es fundamental la articulación con los liceos de la zona. Utilizar la sala de informática, el laboratorio o las instalaciones deportivas ayuda a fomentar en los estudiantes la conciencia de que el aula comunitaria y los liceos forman parte de un mismo sistema educativo (3).

Asimismo, si se tiene en cuenta que el objetivo del PAC es revincular a los estudiantes con la educación formal secundaria, se observa una conexión con la oferta disponible en los territorios.

En algunos casos existe un vínculo previo entre la OSC y el centro educativo debido a la articulación institucional de la zona, ya que se determinan derivaciones de estudiantes desde el centro al aula comunitaria (modalidad A), por ejemplo. No obstante, se mencionan algunas dificultades en la inserción del programa, que se dan principalmente al comienzo del año y que, según los PR y OS, responden generalmente a incertidumbres o prejuicios del cuerpo docente por el desconocimiento o falta de información acerca del PAC (5).

En relación con el trabajo conjunto entre actores del centro educativo y del PAC, se identifican algunas dificultades para intercambiar información sobre los estudiantes. En particular, se señala que el PAC solicita antecedentes de los jóvenes, pero no se sabe con qué fines (5).

Las escuelas técnicas secundarias de Uruguay (UTU) tienen un sistema de ciclo básico muy similar a la formación científico-humanista, que es el ciclo básico tecnológico (CBT), y luego, tiene un sistema muy parecido al PAC, que se denomina formación profesional básica (FPB). Los jóvenes que egresan de las aulas comunitarias tienen buenos resultados cuando se integran a este tipo de educación (1). En la FPB tienen un profesor de taller principal (de gastronomía, mecánica, etcétera), cinco asignaturas básicas, un dispositivo de alfabetización laboral y un educador social. Por lo tanto, es un dispositivo muy parecido al PAC (1).

El profesor referente es el que acompaña a los jóvenes a los centros educativos. En la semana se entrevista con los estudiantes, con los profesores y hace seguimiento (1). Esta labor es sumamente importante para los jóvenes y para las instituciones que los reciben en los establecimientos educativos porque se sienten acompañados en esta vinculación.

#### **Facilitadores**

En el programa los centros y grupos son reducidos y los alumnos mantienen una relación con un equipo multidisciplinario exclusivo que atiende sus necesidades y demandas (5). El tamaño y cercanía de los grupos de trabajo facilita la dinámica de seguimiento y permite un acompañamiento mayor al joven participante.

#### **Obstaculizadores**

Otro aspecto relevante con respecto a la inserción educativa de los estudiantes del PAC se refiere a la edad con la que ingresan al liceo o UTU. Muchas veces, al egresar del aula comunitaria los jóvenes ya están cerca de la mayoría de edad y el hecho de compartir el aula con estudiantes que tienen varios años menos puede dificultar el proceso de reinserción en el liceo o UTU (5). Los equipos proponen continuar con el programa hasta tercer año en el PAC, considerando que muchas veces los jóvenes culminan el primer año (o segundo en esta modalidad) y que posteriormente no logran permanecer en la educación formal y culminar el ciclo básico. En esta línea, se plantea que muchas veces la educación secundaria no está en condiciones de contener a los adolescentes que llegan del PAC, habituados a un mayor seguimiento y

acompañamiento, lo que se traduce en que los alumnos vuelvan a desvincularse (5).

Por último, dado que el PAC es un programa y no una política educativa no tiene asegurados cupos para sus estudiantes en establecimientos formales; por consiguiente, es parte de las tareas del PAC negociar y tratar de asegurarlos (1).

#### **Vinculación con otras instituciones**

En cuanto a la coordinación con otros centros educativos de la zona, destaca el carácter comunitario de la propuesta del PAC, que vincula a los diferentes servicios e instituciones del territorio (3).

#### **Resultados del programa**

La estrategia de evaluación la concertaron en 2013 la DINEM y los responsables del programa (el MIDES y el Consejo de Educación Secundaria). Su diseño se basa en la combinación de estrategias metodológicas cualitativas (análisis de procesos y percepciones) y cuantitativas (análisis de resultados e impacto del programa) (5). La primera estrategia se sustentó en entrevista semiestructuradas a los principales actores vinculados al programa, mientras que la segunda consistió en explorar los resultados del programa en aprobación, retención y matrícula, utilizando registros administrativos del CES, CETP y MIDES.

En el marco del análisis cuantitativo, en una primera instancia se estudiaron los resultados educativos del PAC a través de las variables que constituyen el objetivo del programa: aprobación, abandono dentro del año y matrícula en EMB al año siguiente. Para evidenciar los efectos o impactos del programa —en relación con los resultados educativos que los estudiantes del PAC hubiesen tenido de no haber participado en el programa—, se compararon los resultados de los participantes de la modalidad A y los de los adolescentes de primer año en el liceo (5).

Si se consideran los siete años de implementación del programa, se observa que la mayoría de los estudiantes que cursan en modalidad A luego se inscriben en la modalidad C. En otras palabras, la mayoría logra una continuidad en el sistema educativo formal, al menos en el corto plazo (se matriculan para cursar el segundo año en ciclo básico). Este aspecto es valorado positivamente por los coordinadores de las aulas, ya que es uno de los objetivos centrales del programa (5).

Hasta 2013 el programa atendía a 2.087 alumnos en siete departamentos del país. El 50% corresponde a la modalidad A. La tasa de aprobación en esta modalidad en el primer año es del 66%, mientras que el 22% reprueba y el 11% abandona. De los jóvenes que se mantienen todo el año, el 75% aprueba. De los estudiantes que abandonan el programa, el 54% reporta que es por problemas personales sin especificación, mientras que el 35% lo hace por razones socioeconómicas y el 11% alude razones propias del programa (MIDES, 2014).

Más allá del resultado obtenido en el aula comunitaria, el cuadro siguiente presenta una aproximación a la trayectoria educativa de los estudiantes de modalidad A para las cohortes 2008-2012. Cabe aclarar que no se analiza el avance en la EMB, sino solo si se mantuvieron dentro del sistema. Se desprende que el nivel de inscripción en la EMB de los estudiantes de modalidad A en el año siguiente a su egreso (t+1) está en torno al 70%, que el mismo cae a valores cercanos al 35% y 40% en el segundo año posterior al egreso (t+2), y que sigue descendiendo a cerca del 20% a los tres años de culminado el PAC (t+3) en el periodo considerado (5).

#### **Trayectoria educativa posterior de los estudiantes de modalidad A, 2008-2012**

	<b>N</b>	<b>t+1</b>	<b>t+2</b>
<b>2008</b>	448	73,4%	37,5%
<b>2009</b>	670	68,7%	37,8%
<b>2010</b>	781	71,3%	38,3%
<b>2011</b>	931	69,4%	40,6%
<b>2012</b>	951	72,1%	42,3%

Fuente: Elaboración propia a partir de registros administrativos de PAC, SECLI y UTU

Al desagregar la inscripción posterior según subsistema, se observa que a partir de 2011 la matrícula al año siguiente en UTU tiene mayor peso, pues llega al 40% del total de la cohorte en 2012. Esta relación se mantiene al estudiar la continuidad a dos años del PAC, con una magnitud en términos absolutos mucho menor, como ya se venía observando. A su vez, del total que se matriculó al año siguiente (71% en promedio), el 40% lo hizo en el liceo, el 51% en la UTU y el 10% volvió a inscribirse en la modalidad A del PAC (5).

Entre quienes siguieron en el liceo y la UTU, egresados de la modalidad en 2011, 2012 y 2013 con acompañamiento de modalidad C, se encuentra que el porcentaje de aprobación de los alumnos que participan en la modalidad C del programa

tiene una tendencia ascendente que llega al 50% en el último año (5).

Al analizar los resultados de los estudiantes que no estaban matriculados en EMB en el año anterior, se aprecian niveles similares de aprobación entre los alumnos de la modalidad A y del primer año de liceo. Es importante tener en cuenta, como se mencionó, que se trata de adolescentes con trayectorias muy diferentes: en el caso del liceo, en general no tienen rezago escolar, mientras que en el PAC se trata de jóvenes con rezago y desvinculados del sistema (5).

Entre los estudiantes que estaban matriculados en EMB el año anterior, existe una marcada diferencia a favor de los alumnos de modalidad A, para ambos años. En 2010, aquellos que concurren al PAC presentaron un porcentaje mucho mayor de aprobación del año lectivo que quienes concurren al liceo (68% contra 27%). En 2011, las diferencias persisten, aunque con una magnitud algo menor (58% contra 29% a favor del PAC). Una vez que se iguala sexo, edad, región e Índice de Carencias Críticas de los estudiantes se sigue apreciando esta diferencia.

La diferencia entre los grupos igualados en las variables mencionadas anteriormente muestra que la participación en la modalidad A redujo el 30% del abandono en 2010 y el 20% en 2011 (5). Los adolescentes con un perfil vulnerable obtienen mejores resultados dentro del año en el PAC. Los factores que, en parte, explican las diferencias se vinculan a las características de dos modelos educativos que, sin ser antagónicos, muestran focos y procesos de trabajo diferentes de acuerdo con sus conceptualizaciones, objetivos y posibilidades materiales de concretarlos. Por otro lado, los centros tienen más cantidad de alumnos y, en general, no cuentan con un equipo socioeducativo para trabajar con los estudiantes, lo cual limita el acompañamiento. La dificultad de abordar los procesos individuales de los jóvenes, sumada a la propia lógica del sistema educativo —prioridad de lo académico, sanción directa ante problemas de conducta, menor flexibilidad ante comportamientos no deseados—, lleva a que el foco se dirija hacia lo académico más que a lo social (5).

Sin embargo, al comparar tasas de matrícula, las de los participantes del PAC están muy por debajo de las obtenidas por los alumnos del liceo. La percepción de los actores entrevistados coincide con los datos cuantitativos referidos al alcance de los logros académicos de los estudiantes del PAC en el mediano y largo plazo.

El estudio cualitativo arroja luz sobre los motivos que impiden a los estudiantes del PAC revincularse con éxito a la educación media básica (7° a 9° grado). Se entiende que la participación en la modalidad A es positiva en el corto plazo: durante su participación en el PAC, los estudiantes muestran cambios de comportamiento, culminan con éxito la modalidad A y se inscriben en segundo año de Educación Media Superior (11° grado)<sup>25</sup>. Sin embargo, también se considera que debido a la propuesta educativa (semestralidad, flexibilidad, etcétera) no se alcanza un nivel académico compatible con las exigencias del liceo o UTU (5). Por otro lado, se plantea que para los estudiantes que provienen de la modalidad A el centro educativo no presenta una oferta educativa que logre retener, integrar, motivar o contener a los que ya han sido expulsados anteriormente del sistema, o bien, presenta otros factores de riesgo de desvinculación (5).

La propuesta del PAC, en términos generales, es valorada positivamente por los diversos actores entrevistados. Se mencionan varias diferencias con respecto a la educación media en el liceo y UTU, que permiten destacar la propuesta del programa. Algunos de los aspectos que se reconocen en tal sentido, y que son transversales a las tres modalidades que se propone el programa, son los siguientes (5):

- Atención/acompañamiento a procesos individuales de los estudiantes
- Rol docente
- Trabajo en red con otras instituciones
- Herramientas y potencialidades de contar con equipo socioeducativo
- Accesibilidad a materiales específicos / infraestructura

Se observa consenso entre los entrevistados en que el objetivo central es incidir positivamente en las pautas actitudinales del estudiante para lograr una inserción educativa y social. De esa forma, se priorizan los aspectos comportamentales como condición necesaria, pero no suficiente, para lograr las metas académicas. Asimismo, en las entrevistas se destaca la importancia de la familia para explicar las trayectorias educativas y, en este sentido, el valor de mantener el contacto con ellas como estrategia para atender todo el proceso del estudiante (5).

En el periodo 2012-2013 se implementaron dos modalidades piloto del programa en cuatro aulas de Montevideo y Canelones. Una consiste en la modalidad A inserta en el espacio físico del liceo (ACL), cuyo propósito es aportar los elementos propios del PAC, tales como la experiencia de la OSC en educación no formal, los talleres complementarios, el apoyo pedagógico específico a estudiantes y docentes, el trabajo con las familias y la comunidad, y desarrollarlos en el marco institucional dado por el centro educativo de educación secundaria. El principal logro del ACL, percibido por todos

---

<sup>25</sup> Educación media segundo ciclo o Educación Media Superior comprende del 10° al 12° grado.

los actores consultados, es la inclusión educativa de los jóvenes del PAC al espacio liceal. Los actores entrevistados valoran que los alumnos del programa estudien en el mismo espacio físico que los del liceo, porque se fomenta la inclusión educativa. A su vez, incentiva la socialización y el vínculo entre los estudiantes, al tiempo que los alumnos del PAC se reinseran en un liceo, en algunos casos luego de varios años. Se destaca como positivo de esta modalidad que los participantes del programa deban asumir las normas del liceo, lo que les permite adaptarse mejor a esas reglas.

En comparación con la educación de secundaria, el aula comunitaria fuera del liceo se caracteriza por presentar rasgos más flexibles (no se usa uniforme, no hay sanciones directas) (5). Como se señaló en el caso de los estudiantes de la modalidad C, se constata cierta estigmatización —no generalizable— hacia el programa y sus estudiantes, sin embargo, los adolescentes no mencionan sentirse discriminados por provenir del PAC. La estigmatización aparece en los relatos de los adultos.

La otra experiencia piloto implica que los estudiantes puedan cursar el segundo año en el PAC, bajo el régimen de modalidad A, en el espacio físico de la OSC. De este modo, se logra un trabajo más extenso, que apunta a consolidar el proceso realizado en el aula y a fortalecer su continuidad educativa posterior. En este caso, los resultados han sido positivos: el 68% de los estudiantes logró aprobar segundo año (5). Todos los actores entrevistados coinciden en que era necesario continuar trabajando con los estudiantes PAC en segundo año, ya que un año no era suficiente para consolidar los procesos realizados en el programa.

La labor de los equipos PAC con los estudiantes consiste en generar hábitos de estudio (en muchos casos, los jóvenes llevaban varios años de desvinculación educativa), enfatizar la importancia de estudiar y culminar la educación media, y revertir hábitos comportamentales para que su futura reinserción en liceo/UTU sea más adecuada. En general, el conjunto de los actores consultados evalúa positivamente la propuesta de segundo año en PAC y coincide en que las dificultades que enfrentan los estudiantes del programa no se refieren tanto a lo académico, sino que son principalmente comportamentales, actitudinales y relacionales (5).

Continuar el segundo año en el PAC fortalece el vínculo de los estudiantes entre sí y con el equipo técnico. Este periodo más prolongado aporta significativamente a la esfera relacional, ya que el equipo socioeducativo tiene la posibilidad de comprender más a fondo la realidad de cada alumno y de su familia, así como sus problemáticas (5).

No obstante, también se señala que la incorporación del segundo año de educación secundaria básica al PAC deja a los jóvenes solo con un año pendiente para culminar su enseñanza secundaria (en Uruguay este ciclo de enseñanza media básica dura tres años. Además, el tipo de relación que entablan los liceos con los jóvenes que ingresan es distinta de la que se tiene en PAC o en los liceos técnicos, ámbitos donde la filosofía de trabajo con los jóvenes es más parecida (1), de hecho, están pensados para la misma población.

Nombre Contacto	Alejandra Scafati	Cargo	Coordinadora general
Mail	alejandra.scafati@gmail.com	Teléfono	+598 2 903 0367
Dirección web institucional	www.mides.gub.uy/innovaportal/v/23255/3/innova.front/programa-aulas-comunitarias		
Referencias	<p>(1) Entrevista a Alejandra Scafati, coordinadora del Programa Aulas Comunitarias, Uruguay, 18 de marzo de 2016.</p> <p>(2) Mancebo, M., y Monteiro, L. (2009).</p> <p>(3) Ministerio de Desarrollo Social. Dirección de Infancia, Adolescencia y Familia (Infamilia). Programa Aulas Comunitarias (PAC) (Reporte 1, Reporte 2, Reporte 3, Reporte 4, Reporte 5, Reporte 6, Reporte 7 y Reporte 8. <a href="http://www.infamilia.gub.uy/page.aspx?1,7,76,O,S,0">http://www.infamilia.gub.uy/page.aspx?1,7,76,O,S,0</a>,</p> <p>(4) INFAMILIA. Web institucional del Programa Aulas Comunitarias. Recuperado de <a href="http://www.infamilia.gub.uy/gxpsites/page.aspx?1,7,76,O,S,0">www.infamilia.gub.uy/gxpsites/page.aspx?1,7,76,O,S,0</a></p> <p>(5) Dirección Nacional de Evaluación y Monitoreo (DINEM) (2014). <i>Informe final de evaluación del programa Aulas Comunitarias</i>. Documento de trabajo no publicado.</p> <p>(6) Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Consejo de Educación Secundaria (CES) y Ministerio de Desarrollo Social (2013). Selección de una OSC y/o cooperativa de trabajo que ejecute la instalación y gestión del proyecto aulas comunitarias en un liceo (PAC-ACL). Términos de Referencia 2013-2015. Recuperado de <a href="http://www.mides.gub.uy/innovaportal/file/21704/1/1-tdr.pdf">www.mides.gub.uy/innovaportal/file/21704/1/1-tdr.pdf</a></p>		

## 3.2. Experiencias educativas en Europa

### 3.2.1. Irlanda: Youthreach

Tipo de organización	Público		
País	República de Irlanda	Nivel de cobertura	Nacional
Año de inicio	1989	Año de término	Activo
<b>Descripción del programa</b>			
<p>Youthreach es un programa gubernamental impulsado por el Departamento de Educación y Ciencia de la República de Irlanda desde 1989. Su objetivo principal es abordar la problemática de la deserción escolar temprana desde una perspectiva inclusiva y basada en la equidad de oportunidades.</p> <p>El programa es dirigido por un coordinador nacional que se encarga, en conjunto con representantes gubernamentales, de evaluar la calidad de la implementación y el cumplimiento de los estándares nacionales en los 110 centros distribuidos a lo largo del país. Cada uno de estos centros puede estar administrado por la Education and Training Board (ETB) o por un Community Training Centre (CTC).</p> <p>De acuerdo con lo planteado por el Value for Money Review (2), en Youthreach se identifican cinco grandes etapas de desarrollo del proyecto:</p> <ol style="list-style-type: none"><li><b>1. Introducción y desarrollo inicial (1989-1993).</b> El programa nació en el contexto de una profunda crisis económica en Irlanda, arrastrada desde fines de los setenta, la cual se caracterizó por un alto desempleo en la población general y por una tasa aún mayor en la población juvenil. Hasta ese momento, los principales motores económicos nacionales eran la agricultura y la industria de productos manufacturados de baja complejidad. Al final de la década de los ochenta se planteó un cambio en la estructura económica nacional para generar una economía basada en los servicios y el desarrollo de capital humano. Esta transformación se acompañó de una reforma educativa que buscó darles continuidad a los cambios económicos planeados. Es este contexto, el programa surgió como una solución para hacer frente a las altas tasas de abandono escolar temprano, amparado en la política del Departamento de Educación, que aseguraba que, frente a la “nueva sociedad del conocimiento”, los ciudadanos debían tener la posibilidad de educarse continuamente y que aquellas personas provenientes de contextos socialmente vulnerables no podían ser dejadas atrás.</li></ol> <p>En específico, durante este periodo el programa comenzó a implementarse en once comités de educación vocacional ubicados en las zonas con mayor desempleo nacional juvenil. A medida que se identificaban más necesidades a nivel nacional, se incrementó la cantidad de centros adheridos al programa, cuyo foco era el desarrollo de un currículo caracterizado por un acercamiento socioafectivo a las necesidades de los participantes. La población objetivo eran jóvenes de entre 15 y 18 años, que habían abandonado la escuela y que no habían logrado reinsertarse en el sistema educacional formal ni en programas de capacitación, o que se encontraban desempleados.</p> <ol style="list-style-type: none"><li><b>2. Consolidación y expansión (1993-1997).</b> En este periodo los talleres y centros elaboraron listas de espera, dado el interés que generó el programa. Asimismo, se desarrollaron mecanismos de certificación al interior del programa, se identificaron nuevas necesidades de la población objetivo y se reflexionó en torno a lo que se entendía por abandono escolar temprano. Es así como se identificaron las características que debían reunir los participantes del programa; sin embargo, los requisitos de ingreso solo se modificaron a principios de 2001.</li><li><b>3. Retención y progresión (1997-2001).</b> El programa experimentó un descenso en sus listas de espera debido a las iniciativas impulsadas por el Departamento de Educación y Habilidades para evitar la deserción del sistema educativo tradicional, junto a la bonanza económica que vivió Irlanda durante esos años, que permitió que muchos jóvenes desempleados consiguieran una plaza de trabajo. Aprovechando la menor demanda, el programa reformuló su forma de trabajo con los jóvenes, en coherencia con la nueva dinámica del mercado de trabajo. En 2000 se llevó a cabo la Youthreach 2000, una consulta que se aplicó en todos los centros y que fue respondida por estudiantes, familias, profesores, profesionales asociados al programa, coordinadores y supervisores estatales. Los acuerdos y resultados más relevantes de este proceso se presentan a continuación (3):</li></ol> <ul style="list-style-type: none"><li>• Se establece la necesidad de fijar bases filosóficas y valóricas del programa.</li></ul>			

- Se decide generar un nuevo marco de objetivos para el programa, como también una nueva guía para sus operadores.
- Se acuerda modificar la gestión del programa a nivel nacional, local y comunitario. En este sentido, se plantea que debiera existir una gestión educativa flexible que se adecue al contexto de cada centro y localidad.
- Se decide establecer un soporte longitudinal para los participantes, que contemple tanto su periodo de permanencia en el programa como la etapa posterior, cuando lo terminan.
- Se considera necesaria la incorporación de guías y acompañamiento psicológico durante el programa, así como en las etapas de seguimiento mencionadas.
- Se define la alfabetización como el objetivo primordial del programa. Para ello se determinan estándares mínimos alcanzables que permitan a las personas desenvolverse apropiadamente en el mundo del trabajo, y que potencien el desarrollo personal.
- Se establece que el programa debe organizarse en cuatro etapas sucesivas: compromiso, fundación, progresión e integración.

4. **Reflexión y profesionalización (2001- 2006).** Como resultado de la evaluación Youthreach 2000, se desarrolló, piloteó e implementó la Iniciativa del Marco para la Calidad (Quality Framework Initiative, QFI). De esta manera, se diseñó un proceso de evaluación sistemática que se aplicó a todos los niveles del programa. Al mismo tiempo, se establecieron alianzas y se impulsaron políticas para mantener una relación cercana con el sistema de educación formal.

En septiembre de 2001, en conjunto con el Departamento de Educación, se definieron dos perfiles de participantes y se establecieron sus correspondientes prioridades.

5. **2007 a la fecha.** El Programa Youthreach, en tanto propuesta para resolver el problema de la deserción escolar temprana, es considerado una pieza fundamental del sistema educativo irlandés por el Departamento de Educación y Ciencia. Además, es central para implementar la política de educación continua de todos los ciudadanos impulsada por el Estado y una alternativa real al sistema educacional formal. Cabe señalar que durante este periodo (2010), se modificó la estructura general del programa, de modo que se pasó de dos etapas sucesivas —Foundation y Progression— a cuatro: Engagement, Foundation, Progression y Transition (3).

Los principales objetivos y metas del programa Youthreach podrían resumirse en (5):

- Proveer a aquellos jóvenes de entre 16 y 20 años que hayan abandonado el sistema educacional de las herramientas, conocimientos y confianza necesarios para participar de forma plena en la sociedad y, con ello, poder proseguir estudios superiores, capacitación técnica y/o incorporarse al mercado laboral.
- Promover el desarrollo personal y social de los estudiantes, así como incrementar su autoestima.
- Promover la independencia, autonomía y ciudadanía activa de los estudiantes.
- Estimular el aprendizaje como un proceso continuo a lo largo de la vida en los estudiantes.

#### Requisitos de acceso

La población objetivo del programa Youthreach se divide en dos grupos prioritarios:

##### a) Grupo prioritario 1

- Jóvenes de entre 15 y 20 años que han dejado el sistema educacional formal por al menos seis meses antes del ingreso al programa.
- Estar desempleado por al menos tres meses.
- No tener las certificaciones correspondientes al ciclo junior del sistema de educación formal, o tenerlas incompletas.
- Manifestar falta de competencias de comunicación interpersonal, emprendimiento y motivación.

##### b) Grupo prioritario 2

- Padres solteros.
- Estudiantes que han cumplido pena de cárcel.
- Estudiantes cuyas circunstancias personales sugieren que un programa paralelo al sistema de educación formal sería lo más conveniente para obtener futuras certificaciones.

- Inmigrantes.
- Participantes de centros de rehabilitación de drogas.

En términos cuantitativos, para 2010 se calculó que el 10% (unas 7.713 personas) de los jóvenes de entre 18 y 24 años había abandonado tempranamente la escuela (6). Este porcentaje ha bajado sistemáticamente en el país hasta el 6,9% en 2014 (7). Dado que la Unión Europea ha establecido el rango entre 18 y 24 años para definir la población joven en sus mediciones y proyecciones de desempleo, alfabetización y deserción escolar para Irlanda y el resto de los países que conforman esta comunidad, solo se tienen reportes que incluyen este rango etario completo. Por lo tanto, no existen estadísticas específicas en relación con la situación de personas de entre 15 y 20 años, que es la población objetivo del programa.

#### **Cobertura**

Durante 2015, 5.309 personas participaron en el programa Youthreach (de un total de 6.000 plazas). En 2013 se publicó un estudio que declaró que del total de jóvenes irlandeses que abandonaron la escuela durante 2010, el 25,2% ingresó al programa (6). Esta información es confirmada por el coordinador nacional de Youthreach (1), quien además afirma que aproximadamente 15.000 personas dejan la escuela anticipadamente cada año. El coordinador asegura que estas cifras se han mantenido constantes hasta hoy, a pesar de que las estadísticas del Department of Education and Skills (DES) señalan que entre 2001 y 2010 esta tasa ha ido en un constante descenso, ya que pasó de 11.498 a 7.713 personas.

La población de jóvenes que dejan tempranamente la escuela en Irlanda se caracteriza por provenir, en su mayoría, de hogares disfuncionales (50,3% en 2005; WREC-SEC, 2007) (4) con problemas específicos, como padres que sufren algún problema de salud mental, casos de abuso y consumo de drogas, violencia intrafamiliar, cuidados negligentes, y/o figuras parentales con bajas competencias en este ámbito. Otras problemáticas que enfrentan los participantes del programa son analfabetismo (31,5%), abuso de sustancias (27,6%), necesidad de apoyo psicológico (30,3%), necesidades especiales de aprendizaje (17,9%), discapacidades físicas (1,4%) y problemas de salud mental (5%) (en 2005; WREC-SEC, 2007) (4).

La deserción escolar temprana también se asocia a infracciones a la ley; en efecto, está comprobado que un porcentaje importante de los que cometen delitos dejaron el sistema educacional formal en una etapa temprana (2). Dado lo anterior, Youthreach acoge a estudiantes que han infringido las disposiciones legales a nivel nacional, pero también a aquellos que han manifestado problemas conductuales en el sistema educativo tradicional o que no han podido adaptarse a sus regímenes escolares.

Finalmente, es necesario mencionar que el estatus socioeconómico de los individuos tiene un papel relevante en el abandono temprano del sistema escolar (1). Al respecto, se plantea que se crearían círculos viciosos en los que las personas que provienen de hogares con un menor nivel socioeconómico tendrían más posibilidades de abandonar el sistema educativo tradicional. A su vez, como señala McHugh (4), en Irlanda el nivel educativo alcanzado por los padres es un factor asociado al abandono escolar, en cuanto este es más frecuente en aquellos grupos donde los padres poseen un nivel educativo menor.

#### **Financiamiento**

El programa es una iniciativa del Departamento de Educación irlandés, por lo que su financiamiento depende totalmente del Estado. Los fondos asociados a Youthreach están anualmente asegurados y se renuevan en el mismo periodo de forma automática, lo que ha permitido que se desarrolle de forma estable desde su creación y que incremente su cobertura e impacto de forma sistemática. Sin embargo, la iniciativa no recibe fondos complementarios de ninguna entidad nacional o internacional, lo que la hace dependiente de las decisiones políticas del gobierno (1). Ejemplo de esto lo constituye el recorte presupuestario ejecutado en materia educativa por sucesivos gobiernos a partir de 2012, lo que ha detenido el desarrollo del programa (1) y ha sido considerado una amenaza a las políticas de inclusión y equidad propuestas por el mismo Estado irlandés. En este marco, se proyecta un posible estancamiento y retroceso de los logros obtenidos en esta materia para 2020 (8).

El presupuesto general aprobado para el programa durante 2015 fue de €68.464.861 (9). Este monto se destina a dos grandes áreas: gastos operacionales (mantención de los centros, infraestructura, materiales educativos y sueldos de los equipos) y gastos semanales asociados a la mantención de los participantes del programa (*allowances*). A aquellos estudiantes mayores de 18 años se les asigna un pago semanal de €160, mientras que a aquellos de entre 16 y 17 años se les otorgan €40. Los participantes menores de 16 años no reciben asignación semanal (4). A lo anterior se suman las asignaciones por concepto de movilización, de acuerdo con la distancia entre el centro educativo y el hogar: €4,60 (entre tres y cinco millas), €11,90 (entre cinco y diez millas), €17,60 (entre diez y 20 millas), €21,60 (entre 20 y 30 millas), €27,70 (entre 30 y 40 millas) y €32,60 (entre 40 y 50 millas). Además, a todos los estudiantes se les entregan €4 semanales por concepto de alimentación. En 2015 el costo anual de cada participante en el programa se calculó en €20.000 (1).

#### **Marco regulatorio**

En general, el programa se enmarca en los cinco grandes objetivos del Departamento de Educación de Irlanda, los cuales

se resumen a continuación (2):

- Otorgar una educación relevante para las necesidades personales, sociales, culturales y económicas de las personas.
- Apoyar, a través de la educación, el establecimiento de una sociedad inclusiva con igualdad de oportunidades para todos.
- Contribuir a la prosperidad económica, desarrollo y competitividad internacional de Irlanda.
- Verificar el mejoramiento de los estándares y calidad de la educación, además de promover las mejoras prácticas en las aulas escolares, escuelas, liceos y otros centros de educación.
- Apoyar la entrega de educación brindando planificaciones de calidad, formulando políticas educativas y entregando un servicio al consumidor.

Además, el programa es parte del plan del Departamento de Educación en la provisión de las siguientes funciones o servicios:

- Ofrecer a los estudiantes de todos los niveles un amplio rango de servicios y programas, especialmente a aquellos con necesidades educativas especiales o que experimentan desventajas educativas.
- Financiar programas de alfabetización adulta y educación comunitaria; educación vocacional y programas de capacitación para aquellos estudiantes que han dejado la escuela a una edad temprana, están desempleados, son inmigrantes o participan de cursos de Post Leaving Certificate.

Es necesario establecer también que Youthreach es una pieza fundamental de la política impulsada por el Departamento de Educación de tener una sociedad que se eduque a lo largo de toda la vida (*lifelong learning society*). Esta política se complementa con las directrices impulsadas por el Ministerio de Emprendimiento, Comercio y Trabajo, que plantean una actualización permanente de las herramientas y capacidades de los trabajadores a través de una educación continua a lo largo de toda su vida que permita preparar una fuerza de trabajo cada vez más especializada y desarrollada.

A continuación, se presenta una serie de actas legislativas que establecen o afectan el marco regulatorio de Youthreach (2):

- The Education Act 1998: establece un estatuto básico para la gobernanza de escuelas y centros educativos, basado en el bienestar común. Este marco entrega recomendaciones para la educación de cada persona en el país, incluyendo a todos quienes posean algún tipo de discapacidad o necesidad educativa especial.
- Employment Equality Act 1998: promueve la igualdad entre los miembros de la fuerza de trabajo. De este modo, ataca la discriminación que podría producirse en la asignación de empleo y en programas de capacitación.
- Educational Welfare Act 2000: establece el National Educational Welfare Board (NEWB), cuyo objetivo es velar por la asistencia a las escuelas y generar un marco comprensivo que promueva la asistencia regular a clases, de manera de evitar los problemas de ausentismo y que los jóvenes dejen la escuela de forma anticipada.
- The Children Act 2001: revisión de legislación sobre el tratamiento de niños que han sido infractores de ley. Además, se establece un servicio reparatorio y comprensivo para aquellos niños que no han sido infractores de ley, pero tienen necesidades educativas especiales.
- Teaching Council Act 2001: promueve el registro y regulación de los profesores dentro del sistema educativo, y establece el Teaching Council.

#### **Facilitadores**

Un facilitador de Youthreach ha sido la implementación de la política de educación continua a lo largo de la vida, por cuanto se establece de forma oficial, a nivel gubernamental, la valoración de los procesos educativos como propulsores del desarrollo integral de las personas. Por otra parte, la legislación es explícita al mencionar que el Estado tiene la responsabilidad de brindar oportunidades educativas a todos los ciudadanos, lo que incluye programas especiales para aquellos que manifiesten necesidades educativas especiales.

#### **Obstaculizadores**

La complementariedad entre el ámbito educativo y laboral estipulada en el marco legal regulatorio en el cual se ancla Youthreach podría ser un facilitador. Sin embargo, esta alianza tiene un efecto negativo sobre la iniciativa porque el mercado busca entre los jóvenes participantes una fuerza de trabajo poco calificada (en comparación con el resto del país) que podría llenar rápidamente las plazas que otros ciudadanos que alcanzan mayores niveles educativos no están dispuestos a aceptar. De esta forma, el programa podría jugar, sin querer, el rol de entidad de capacitación exprés de trabajadores para la industria privada. Esta es una situación que el coordinador nacional del programa pretende evitar al poner el foco en que los participantes alcancen los niveles educativos más altos posibles.

La Educational Welfare Act también se ha considerado un posible obstaculizador para este programa, dado que los

establecimientos educacionales tradicionales hacen todo lo posible por retener a los estudiantes dentro del sistema, lo que impediría que muchas personas que en realidad necesitan un sistema alternativo dadas sus características personales, sociales o económicas puedan acceder a él (1).

La Teaching Council Act ha tenido un impacto negativo sobre Youthreach principalmente porque se han fortalecido los sindicatos de profesores a lo largo del país, lo que acrecienta las asignaciones dependientes de las certificaciones formales obtenidas por ellos. Dada la naturaleza del cuerpo docente del Youthreach (profesionales de distintas áreas que no necesariamente son docentes de carrera), estos educadores han quedado relegados a un segundo lugar dentro del sistema. En este escenario, no obtienen los beneficios asignados a los profesionales colegiados ni logran el reconocimiento social asociado a ese estatus. Esto ha generado disparidad salarial entre los profesionales colegiados y aquellos que pertenecen al programa, a pesar de que cumplen funciones y horarios similares. Esta falta de reconocimiento por parte del mismo sistema educativo a estos profesionales ha impactado en la contratación y retención de profesores de Youthreach, programa que en este ámbito ha debido competir con el sistema educacional formal.

#### **Diseño pedagógico**

La estructura de Youthreach se centra en las fortalezas de los estudiantes más que en sus debilidades (1, 4), y en el desarrollo socioemocional y de sus habilidades académicas. Este sello se resume en el concepto EDUCARE (educación + cuidado) (1). El proceso, que prioriza al alumno, establece que el educando y el educador son colaboradores.

Youthreach se organiza en tres grandes áreas de salida, entre las cuales el estudiante puede escoger de acuerdo con sus necesidades e intereses:

- Preparación vocacional, con foco en desarrollar habilidades para el mundo del trabajo y en generar prácticas laborales.
- Educación general, que promueve habilidades para la vida, de modo que los estudiantes puedan alcanzar el máximo desarrollo individual posible.
- Educación vocacional, orientada al desarrollo de habilidades prácticas, matemáticas e informáticas, además de otras especialidades vocacionales y académicas elegidas por el mismo participante.

La estructura general del programa dura en promedio dos años y contempla cuatro etapas sucesivas que, en su mayoría, exigen dedicación completa (*full-time*) y exclusiva de los estudiantes:

- **Engagement:** Etapa de inducción que se extiende entre dos y tres meses. Es la única fase del programa que se considera como medio tiempo (*part-time*) con el objetivo de que los estudiantes se acostumbren nuevamente a las exigencias de un programa educativo. Se espera que el alumno sea capaz de trazar un plan de aprendizaje en conjunto con un docente guía, en el que se identifiquen sus necesidades individuales.
- **Foundation:** El foco de esta etapa es, por una parte, el desarrollo social e individual y, por otra, el desarrollo de habilidades. En este periodo los estudiantes potencian sus habilidades sociales, autoconfianza y autoestima a partir de diversas actividades. Este propósito se cumple a través de la aprobación de módulos FETAC<sup>26</sup> acreditados frecuentemente para los niveles 2 y 3 del National Framework for Quality (NFQ), y que son escogidos por los mismos estudiantes. Entre los módulos, que duran 60 horas cronológicas, se encuentran los siguientes (entre paréntesis se indica el porcentaje de presencia en los distintos centros durante 2012, de acuerdo con Gordon) (4):
  - Alfabetismo (96,7%)
  - Desarrollo personal (96,7%)
  - Aritmética (94,5%)
  - Arte y técnicas manuales (94,5%)
  - Habilidades informáticas (94,5%)
  - Comunicación (92,3%)
  - Deportes y tiempo libre (90,1%)
  - Salud (78%)
  - Trabajo en madera (78%)
  - Programas de prevención de drogas (69,2%)
  - Catering/Turismo (63,7%)
  - Cuidado de niños (63,7%)

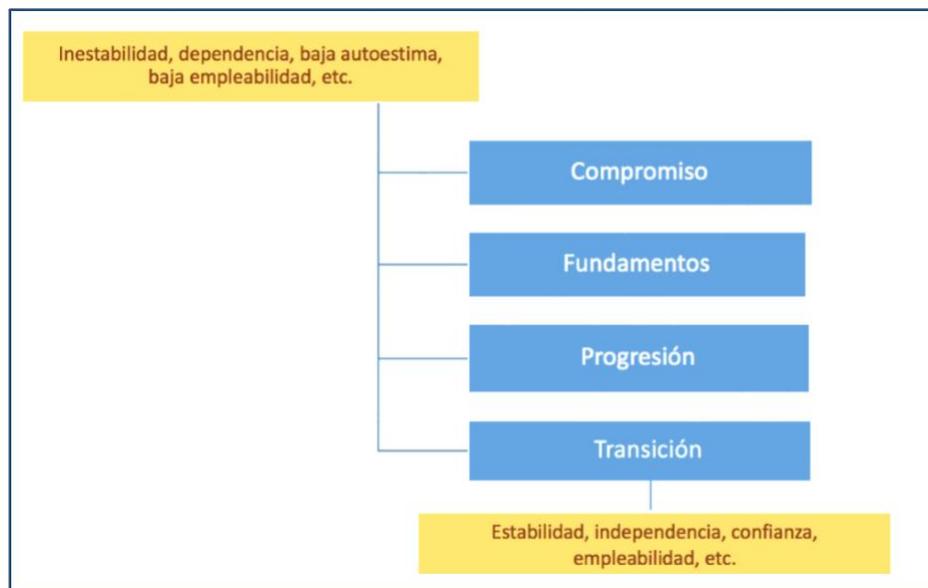
<sup>26</sup> FETAC (actualmente QQI) es una gama de cursos acreditados por Quality and Qualifications Ireland que ayuda a los estudiantes a acceder a oportunidades en educación superior, capacitación y empleo.

- Peluquería (37,4%)
- Mecánica (35,2%)
- Construcción (30,8%)
- Otros (40,7%)

- **Progression:** Se continúa desarrollando habilidades, con foco en las competencias laborales y la realización de prácticas laborales. En este nivel los estudiantes pueden acceder al LCA (Leaving Certified Applied), que certifica las habilidades adquiridas hasta los niveles 4 y/o 5 del NFQ.
- **Transition:** En esta fase se prepara a los estudiantes para que puedan abandonar el centro y dedicarse a algunas de las tres áreas en torno a las que se estructura el programa. El alumno también se prepara para presentarse a una entrevista laboral y recibe apoyo académico para evaluar las mejores opciones en caso de que desee continuar estudios superiores.

En el siguiente esquema se sintetizan las fases descritas (4):

#### Las 4 fases del programa de aprendizaje



Fuente: Youthreach

Con respecto a la metodología de intervención, el programa considera una dedicación *full-time* con el objetivo de mantener a los estudiantes en el centro educativo el mayor tiempo posible para evitar que se involucren en conductas disruptivas o contrarias a la normativa legal, y para que puedan salir de contextos que afectan negativamente su desarrollo socioemocional (1). Cabe mencionar que las clases o módulos son participativos: los estudiantes pueden interactuar libremente con su tutor y compañeros, quienes se consideran colaboradores en el proceso de aprendizaje. Esta metodología intenta adaptarse a las necesidades de los estudiantes, de modo de potenciar su desarrollo académico y personal. A su vez, pretende evitar las metodologías de enseñanza de la escuela tradicional (1).

A continuación, se muestra una guía curricular general que orienta a los centros Youthreach, de acuerdo con el Departamento de Educación (1):

### Tipos de habilidades que busca desarrollar por Youthreach

Desarrollo de habilidades blandas	Desarrollo de habilidades básicas
Educación social, personal y de salud	Habilidades vocacionales y prácticas apropiadas a las necesidades, habilidades y aspiraciones del estudiante
Asignaturas académicas apropiadas a las necesidades, habilidades y aspiraciones del estudiante	Nuevas tecnologías y tecnologías mediáticas usadas por los jóvenes
Experiencia de trabajo	Ciudadanía activa y participativa y compromiso con la comunidad
Conciencia ecológica y energética	Actividades de enriquecimiento personal

Fuente: DES

La relación con el sistema educacional formal se realiza a través de certificaciones que equivalen a determinados niveles del National Framework for Quality. Además, se planifican actividades de enseñanza que propician habilidades de alfabetización y aritmética son similares a las que se abordan en la escuela tradicional. Pese a lo anterior, no existe un currículum único o específico que sea transversal a todos los centros que trabajan con el programa Youthreach, ya que más bien se desarrollan planes de enseñanza específicos para cada centro educativo. Desde esa especificidad se estructuran planes personalizados para cada estudiante o grupo de estudiantes, de acuerdo con los antecedentes recogidos por los miembros del equipo. Lo que sí existe es una guía curricular —como la que se muestra más arriba— constituida por “bloques constitutivos”, los cuales otorgan orientación sobre las actividades que debieran formar parte del proceso educativo de los estudiantes durante su permanencia en el programa.

#### Facilitadores

Uno de los facilitadores para el éxito pedagógico de los estudiantes es el apoyo que reciben de sus familias, que es crucial sobre todo en la fase inicial de *engagement*, ya que el objetivo es que los participantes se reinserten en una institución educativa después de haber permanecido por largo tiempo alejados de ella.

En segundo lugar, la multidisciplinariedad que caracteriza a los docentes adscritos a Youthreach es un rasgo que facilita que un programa de estas características se lleve a cabo, especialmente en lo que se refiere al desarrollo socioemocional de los participantes. Esta característica también permite que la flexibilidad curricular, focalizada en las necesidades de cada centro y grupo de estudiantes, pueda ser una realidad.

En tercer lugar, la flexibilidad del currículum de Youthreach contribuye al éxito del programa, pues reconoce las necesidades e intereses de los estudiantes, así como las características particulares asociadas a aquellas personas que han abandonado la escuela a una edad temprana.

Finalmente, el programa adhiere a una política cuyas decisiones se basan en la investigación y la evidencia científica. Esto implica que cada decisión que se tome en relación con las metodologías de enseñanza o el desarrollo curricular se sustenta en evidencia demostrada por la investigación científica en el ámbito educacional, con especial atención en la educación de adultos y de personas que han abandonado la escuela (1).

#### Obstaculizadores

Uno de los obstaculizadores se relaciona con las características de las docentes que se encuentran asociados a un centro en un momento determinado (1). En otras palabras, la realización de estos cursos depende de la disponibilidad de docentes capacitados para impartirlos, lo que no siempre es posible ya que se seleccionan sobre la base de múltiples criterios.

El segundo obstaculizador es que, por el momento, no existe un proceso oficialmente establecido para llevar a cabo un seguimiento de los estudiantes una vez que abandonan el programa (4). De acuerdo con el coordinador nacional, un proceso que todavía está en desarrollo (está en fase de prueba) permitiría monitorear a los estudiantes al menos seis meses después de abandonar Youthreach.

#### Certificación\*

A nivel nacional las certificaciones educativas entre los niveles 1 al 6 del NFQ las otorga y administra la Quality and Qualifications Ireland (QQI), agencia estatal dependiente del Departamento de Educación que tiene como objetivo asegurar la calidad de la educación a lo largo del país en las instituciones asociadas a cada uno de los diez niveles

considerados en la NFQ.

A su vez, la operación y puesta en práctica de las exámenes (Junior Certificate, Leaving Certificate, Leaving Certificate Applied y Post Leaving Certificate), que considera su desarrollo, evaluación, acreditación y certificación, está centralizada en la State Examination Commission (SEC), departamento público que cuenta con el apoyo del Departamento de Educación.

El programa prepara a sus estudiantes para obtener distintas certificaciones de estudios para los siguientes niveles del NFQ:

- Junior Certificate: nivel 1 al 3 del NFQ. Contempla la adquisición de habilidades básicas de matemáticas y lectura. La administración, evaluación y otorgamiento de este certificado le corresponde a la SEC.
- Leaving Certificate (LC): nivel 4 y 5 del NFQ. Contempla el término de la educación secundaria en Irlanda. Certifica que el estudiante ha adquirido las habilidades y capacidades necesarias para desarrollarse en el medio social, tanto para incorporarse al mundo del trabajo como para proseguir estudios superiores.

A partir de 1995 se introdujo una versión alternativa del Leaving Certificate (nivel 4 y 5 NFQ), llamado Leaving Certificate Applied Programme (LCA). Esta nueva versión fue diseñada especialmente para estudiantes que no pretenden continuar en la educación terciaria y cuyas aptitudes y aspiraciones no están contenidas en el LC tradicional. Este programa (LCA) se sustenta en tres ejes fundamentales: preparación vocacional basada en el mundo del trabajo; educación general basada en herramientas para la vida; y educación vocacional relacionada con herramientas prácticas, el desarrollo de aptitudes matemáticas y otras especialidades vocacionales elegidas por el estudiante. El principal objetivo del LCA es proveer una aproximación práctica del aprendizaje, con énfasis en una preparación vocacional y para la vida adulta y el mundo del trabajo. Banks (4) plantea que cerca del 40% de los estudiantes que rinde los exámenes para la obtención del LCA proviene de familias de bajos recursos y/o no han logrado obtener el Junior Certificate. Según el mismo autor, los postulantes a esta modalidad de certificación consideran que el método de evaluación es mucho menos estresante que el LC tradicional y que los contenidos son de carácter más práctico.

- Post Leaving Certificate: certificado al que pueden postular quienes ya han obtenido el LC, después de aprobar una serie de cursos de índole profesional. Su objetivo es cerrar la brecha entre el mundo del trabajo y la educación de tercer nivel en el sistema, además de permitir al estudiante proseguir estudios terciarios en institutos profesionales o universidades (10).

Aparte de la preparación para los certificados mencionados anteriormente, Youthreach otorga una acreditación educativa que reconoce que los estudiantes aprobaron módulos o talleres asociados a algunos de los niveles NFQ con los que trabaja el programa. Estos son:

- Full Award at NFQ level 3
- Full Award at NFQ level 4
- Full Award at NFQ level 5

Finalmente, cada cierto tiempo el programa entrega la certificación laboral European Computer Driving Licence.

#### **Facilitadores**

El programa prepara a los estudiantes para obtener los certificados de acuerdo con sus particulares necesidades sociales, afectivas y académicas, por lo que de alguna forma es una preparación ad-hoc muy distinta a la que los jóvenes podrían encontrar en el sistema de educación formal. Además, Youthreach se preocupa de que los estudiantes puedan percibir la educación permanente como un proceso que ayuda a la autorrealización personal y que, además, otorga valor a los participantes en el mundo del trabajo; por esta razón, los centros permanentemente estimulan a los estudiantes para que obtengan las certificaciones de mayor jerarquía posible (1). Este impulso se enriquece con la participación de las familias de los estudiantes durante su estancia en el programa, lo que sería identificado como un propulsor externo para que los jóvenes puedan obtener certificaciones de nivel más alto.

Por último, se observa que la mayoría de los estudiantes que obtienen algún tipo de certificado intenta continuar con el siguiente nivel; al respecto, se detectan bajas tasas de abandono durante los cursos de preparación.

#### **Obstaculizadores**

Sólo una pequeña parte de los estudiantes de Youthreach logra obtener las certificaciones de más alto nivel (educación terciaria). Esto se debe a dos razones: la primera es que para acceder a estos niveles, después de obtener el Junior Certificate y el Leaving Certificate, el alumno necesariamente debe entrar a un nuevo ciclo de preparación full-time que tiene una duración promedio de dos años. Este nuevo proceso demanda un esfuerzo arduo y de inciertos resultados, por lo que muy pocos estudiantes estarían dispuestos a tomarlo. Watson y otros (10) señalan que solo el 40% de los estudiantes

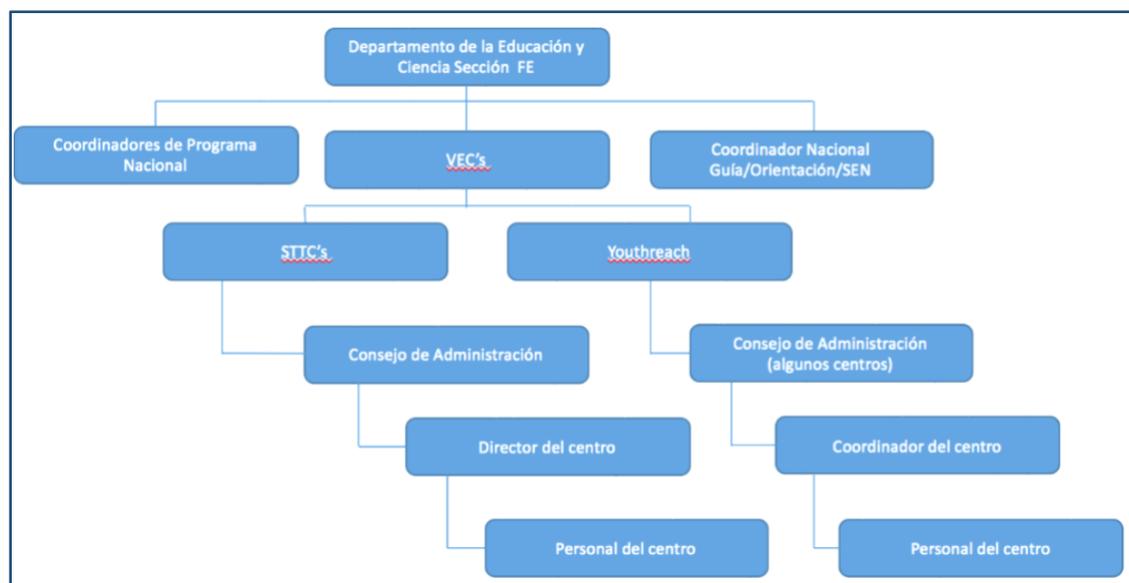
que alguna vez dejó la escuela en edad temprana logra obtener la certificación y mantenerse en un programa terciario *full* o *part-time*.

La segunda razón que obstaculiza la obtención de certificados de mayor nivel es que el mundo del trabajo en Irlanda mantiene muchas plazas que requieren de competencias de baja complejidad, por lo que los estudiantes podrían ser contratados solo con la obtención del Leaving Certificate o, incluso, con el Junior Certificate. Esta demanda externa afecta la participación en programas educativos más avanzados en institutos profesionales o universidades.

Finalmente, se señala que algunos estudiantes que no logran conseguir el Leaving Certificate estándar, ya sea por falta de puntaje o por las características mismas del proceso, podrían obtener el Leaving Certificate Applied en su lugar. Este certificado, de naturaleza más práctica y orientado a estudiantes que dejaron la escuela regular en algún momento, es equivalente a su versión estándar. Sin embargo, en el mundo laboral y en el mismo sistema educativo terciario este certificado no goza de prestigio debido a las especiales características con que se aplica (más tiempo de preparación, menor exigencia de aprobación y modalidad de los exámenes). Esto repercute en que su obtención no sea validada en muchos puestos de trabajo y que, por tanto, su valor extrínseco sea menor, a pesar de que está diseñado para atender las necesidades educativas de aquellos que salieron de la escuela a una edad temprana. Lo anterior se confirma en las entrevistas a participantes del programa realizadas por McHugh (4) y en la entrevista al coordinador nacional, realizada especialmente para este estudio (1).

### Actores

A continuación, se muestra un organigrama general del programa Youthreach, su relación con el Departamento de Educación y con el Programa de Educación para Seniors Travelers (STTC's):



Fuente Youthreach

En términos generales, cada centro cuenta con los siguientes funcionarios:

- Coordinador de centro: profesional a tiempo completo, que se encuentra a cargo del centro y que es responsable de la gestión general, la organización y la planificación trianual. Además, considera los objetivos propuestos y los recursos disponibles. Entre sus funciones están reclutar a los participantes del programa, implementar la evaluación interna del centro, representarlo dentro de la red nacional Youthreach, contratar a los docentes, supervisar al equipo y promover la capacitación constante. Otra de sus funciones se relaciona con la administración y aplicación de las certificaciones que se pueden obtener mediante la participación en el programa (11). Asimismo, debe mantener relaciones con compañías y agencias locales con la finalidad de asegurar prácticas profesionales para los estudiantes del centro. Para optar a este cargo no se requiere una capacitación profesional específica, más bien se prefiere un perfil multidisciplinario con experiencia tanto en el ámbito educativo como en el trabajo con jóvenes.

- Encargado de recursos: profesional a tiempo completo, cuya función principal es asistir al coordinador del centro en sus tareas de gestión y administración. En esta línea, desarrolla el currículum, asiste en la implementación y otorgamiento de certificaciones, supervisa las experiencias de trabajo del equipo, monitorea el desarrollo del programa, entrevista a funcionarios y docentes con este propósito, y, por último, identifica indicadores de éxito y de desempeño para el programa y el centro. Al igual que para el cargo anterior, para optar a este no se requiere una capacitación profesional específica, más bien se prefiere un perfil multidisciplinario con experiencia tanto en el ámbito educativo como en el trabajo con jóvenes (11).
- Docentes: la cantidad de profesionales en cada centro varía según su tamaño, el número de estudiantes y sus necesidades. Estos profesionales provienen de distintos *backgrounds* académicos, que abarcan tanto competencias en el trabajo con jóvenes y/o en ambientes multiculturales, como experiencias en procesos de enseñanza. No requieren certificaciones oficiales como docentes para desempeñar esta labor. La principal responsabilidad de los profesores es impartir los módulos y cursos relacionados con el currículum grupal en cada una de las etapas sucesivas sobre las que se estructura el programa y, en este sentido, adaptar el currículum a las necesidades de los jóvenes. A lo anterior se suma su rol como apoyo emocional de los estudiantes durante la duración del programa, la preparación de los alumnos para cada una de las pruebas de certificación establecidas por el NFQ y la orientación a los participantes con respecto a las tres posibilidades de salida que brinda el programa. Los docentes participan en la evaluación anual interna del centro y se capacitan constantemente para mejorar sus habilidades y competencias en el trabajo con jóvenes, labor que se centra en el desarrollo de sus fortalezas y dimensiones socioafectivas.

Junto con lo anterior, dependiendo del centro, se contratan otros profesionales, como psicólogos y trabajadores sociales, para responder a las necesidades de guía y apoyo emocional de los estudiantes. Sin embargo, estas prestaciones dependen de los recursos disponibles. A su vez, algunos centros cuentan con personal de apoyo, como conductores de autobús y asistentes de informática, que apoyan el funcionamiento de la institución.

#### **Facilitadores**

Los distintos *backgrounds* académicos de los profesionales y su experiencia en el trabajo con jóvenes son aspectos que están alineados con la política de Youthreach de desarrollar un currículum flexible, centrado en los estudiantes y donde el apoyo socioafectivo es fundamental. Esta característica ayuda a los estudiantes a involucrarse en el programa porque advierten una modalidad participativa que los reconoce como adultos.

#### **Obstaculizadores**

La contratación de docentes con las características requeridas por este tipo de programas muchas veces se ve obstaculizada por el hecho de que los profesionales que trabajan en Youthreach no son reconocidos por el sindicato de profesores.

#### **Vinculación con sistema educativo formal**

Youthreach no aspira a que los jóvenes que abandonaron el sistema educacional formal vuelvan a él; más bien, busca que continúen educándose por una ruta alternativa al sistema tradicional formal para que puedan acceder a una salida al mundo laboral, continuar estudios hasta niveles superiores dentro del National Framework of Qualifications o dedicarse a otros intereses personales.

El programa se conecta con el sistema educacional formal, en primer lugar, porque es parte de una iniciativa gubernamental que mantiene un hilo conductor entre el sistema educativo tradicional y sus formatos alternativos, de manera de asegurar el acceso a procesos educativos a todos los habitantes del país. Esta relación es profunda debido a la preparación que los participantes del Youthreach reciben para obtener certificaciones que consideran el nivel 1, el nivel 2 y el nivel 3 (Junior Certificate), el nivel 4 (Leaving Certificate o Leaving Certificate Applied) y el nivel 5 (Post-Leaving Certificate) correspondientes al NFQ.

#### **Facilitadores**

Los centros asociados al programa son reconocidos como centros educativos por las Educational Training Boards (ETB), el Departamento de Educación Irlandés y el Quality and Qualifications Ireland, que administra las certificaciones educativas del país hasta el nivel 6 del NFQ.

#### **Obstaculizadores**

Uno de los principales problemas del programa es su articulación con el nivel terciario del sistema de educación formal, ya que si bien los estudiantes son preparados para obtener los certificados LC o LCA como término de su educación secundaria, para ingresar a la universidad o a un instituto de educación superior necesitan cursar un año más de preparación para conseguir el certificado PLC (Post-Leaving Certificate). Por este motivo, son muy pocos los estudiantes que postulan para obtener este último certificado, lo que establece un “techo” en el avance educativo al que pueden optar.

#### **Vinculación con otras instituciones**

Youthreach no mantiene una relación de cooperación activa con la National Educational Psychological Service (NEPS) para proveer de apoyo psicológico y consejería a sus estudiantes. En este contexto, sólo cuenta con un psicólogo senior asignado por este organismo para asumir el cargo de National Coordinator for Guidance a nivel nacional. En todo caso, el

programa maneja un presupuesto propio para que sus centros puedan contratar profesionales *part-time* (quincenalmente, de acuerdo con necesidades) capacitados para ofrecer atención psicológica a los estudiantes. A su vez, algunos servicios de apoyo psicológico son brindados en cada centro por ONG locales, que ponen a disposición del programa a profesionales jóvenes y/o en proceso de mentoría.

En términos de ayuda a estudiantes con necesidades educativas especiales, el programa no recibe ningún tipo de recurso del National Council for Special Education. Sin embargo, para estos fines el Youthreach ha comenzado a implementar de manera progresiva, en conjunto con el Departamento de Educación, el programa SENI (Special Educational Needs Initiative) en algunos centros, luego de una exitosa fase de pilotaje (12). Esta iniciativa le otorga un entrenamiento especial a profesores y miembros del equipo de los distintos centros para afrontar de mejor manera problemáticas asociadas a dificultades específicas del aprendizaje, afectividad e interacciones sociales, y problemas específicos que afectan el progreso y la integración social de los individuos en la sociedad.

Por otra parte, Copping On (National Crime Awareness Initiative) es un programa desarrollado por Youthreach en conjunto con el Departamento de Justicia, con el objetivo de evitar conductas antisociales y de abuso de drogas en jóvenes en situación de riesgo social, como los participantes de este programa. La iniciativa, que trabaja tanto con los jóvenes como con parte del equipo de los centros, ofrece una nueva aproximación a estas problemáticas. De este modo, el programa evita que los alumnos se involucren en conductas disruptivas en el futuro y que abusen de las drogas o el alcohol; además, ayuda a los jóvenes a mejorar su capacidad para tomar decisiones frente a situaciones reñidas con la ley. En este proceso, el centro y sus estudiantes establecen lazos, y se comparten experiencias con exalumnos del programa, exconvictos y funcionarios de las cárceles juveniles.

Finalmente, cada uno de los centros asociados al programa se relaciona con hoteles, tiendas e industrias locales con el objetivo de que los alumnos puedan realizar prácticas profesionales ligadas a los módulos de orientación laboral que cursan en el centro. Esta relación entre las empresas y los centros se establece de forma paulatina a lo largo del tiempo. Así, el centro envía a los jóvenes a las empresas para que cumplan un determinado número de horas prácticas de trabajo, que les permitan cumplir la etapa de Progresión del programa y, posteriormente, obtener las certificaciones LC o LCA.

#### **Facilitadores**

Para que las iniciativas SENI y Copping On puedan implementarse exitosamente es necesaria la constitución multidisciplinaria del equipo de profesionales que trabajan en los centros educativos.

Por otra parte, los estudiantes que se encuentran en labores de capacitación en terreno en las distintas compañías o industrias cuentan con un seguro educativo pagado por Youthreach y siguen recibiendo la asignación semanal otorgada por el programa, por lo que las empresas receptoras no corren con ningún costo asociado a estas actividades. Estas alianzas se ven fortalecidas, además, por los lazos de cooperación que los centros crean con la comunidad; por ejemplo, es habitual que representantes de las mismas se vean involucrados en actividades organizadas por los centros, como *open days*<sup>27</sup> o actividades de certificación.

#### **Obstaculizadores**

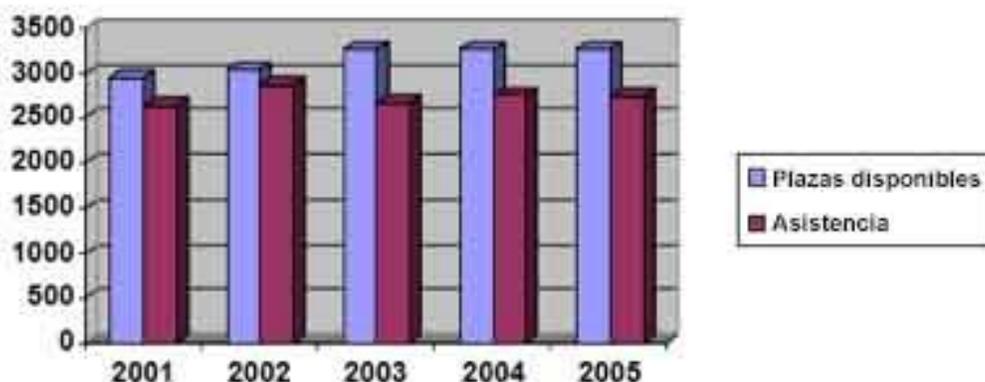
Se consigna que no existe un plan nacional —que incluya al programa Youthreach— que brinde apoyo psicológico y que enfrente las necesidades especiales de los estudiantes. Entonces, si los estudiantes requieren acceder a este tipo de ayuda profesional se debe recurrir a un presupuesto extra del centro. A esto se agrega que la ayuda complementaria que pueden ofrecer las ONG locales depende del presupuesto que estas instituciones tienen para tales fines.

#### **Resultados del programa**

Un estudio publicado en 2008 (2) respecto de la eficacia del programa Youthreach entre 2001 y 2005 señala que la tasa de asistentes en relación con las plazas ofrecidas por el programa se mantiene más o menos constante durante esos años. Este hallazgo se ilustra en el siguiente gráfico (2):

<sup>27</sup> *Open days* refieren a actividades organizadas por los centros educativos y que están abiertas a la comunidad como exposiciones de los estudiantes, conciertos musicales, actividades recreativas, etc.

**Programa Youthreach. Plazas disponibles y asistencia, años 2001-2005 (en miles de estudiantes)**



En relación con estos datos, el coordinador nacional del programa señala que el porcentaje de participantes que termina el programa equivale al 75% (1).

En el mismo informe se compara el destino final de los estudiantes que entraron al Youthreach entre 2001 y 2005 (2). Se precisa que no todas las cifras sistematizadas están actualizadas:

**Egreso de estudiantes de Youthreach por tipo de destino, años 2001 y 2005**

Destino	Egresos 2001			Egresos 2005		
	Masculino	Femenino	TOTAL	Masculino	Femenino	TOTAL
<b>Empleo</b>	176	121	297	172	116	288
<b>Educación</b>	45	43	88	48	65	113
<b>Formación</b>	39	23	62	42	35	77
<b>Desempleo</b>	82	69	151	101	91	192
<b>Otro</b>	133	136	269	181	187	368
<b>Total</b>	475	392	867	544	494	1.038

Fuente: Youthreach

El informe del DES también señaló las causas de deserción de estudiantes del programa Youthreach entre 2001 y 2005 (2):

**Causas de deserción de estudiantes del programa Youthreach, años 2001 y 2005**

Razones para abandonar	Aprendices del Programa 2001			Aprendices del Programa 2005		
	Masculin	Femenin	Total	Masculin	Femenin	Total
	o	o		o	o	
Salud/Personal	16	41	57	18	43	61
Incapacidad para comprometerse con el programa	136	97	233	173	124	297
Expulsado	30	4	34	29	6	35

Detención	6	0	6	9	1	10
Maternidad/Embarazo	0	50	50	2	44	46
Cambio de Domicilio	26	19	45	30	32	62
No conocida	35	24	59	22	14	36
Muerte	-	-	-	7	6	13
<b>TOTAL</b>	249	235	484	290	270	560

Fuente: DES

El mismo informe también declara cuántos estudiantes obtuvieron las certificaciones ofrecidas por Youthreach en 2005 (2):

#### Estudiantes del programa Youthreach que recibieron certificación, año 2005

Certificación	Institución adjudicación	Nº de estudiantes
Certificación completa en Nivel 3 NFQ <sup>28</sup>	FETAC	543
Certificación completa en Nivel 4 NFQ	FETAC	249
Certificación completa en Nivel 5 NFQ	FETAC	206
Registros de logros (varios niveles)	FETAC	1.303
Certificado Junior (menos de 5 ramos)	SEC	60
Certificado Junior (más de 5 ramos)	SEC	137
Certificado aplicado de egreso	SEC	151
Certificado de egreso	SEC	53
Otros	Varios	110
European Computer Driving License (ECDL)	ECDL	104

Para demostrar cómo funciona el programa, en cada centro se realizan dos evaluaciones independientes, una de carácter interno y otra de carácter externo. En el proceso interno, que es anual y cualitativo, participan todos los miembros del centro (personal, docentes y estudiantes) y se evalúan cinco aspectos relacionados con la calidad de los servicios entregados: código de conducta, equipo; área social, personal y educación para la salud; premisas, y desarrollo del programa y su entrega.

La sistematización de esta evaluación se entrega por escrito al coordinador de centro, quien la socializa con los demás miembros de la comunidad. Este documento sirve como referencia para el siguiente proceso de evaluación interna, de manera de comprobar si los aspectos identificados como deficientes han sido revertidos o no.

Por su parte, la evaluación externa de los centros está a cargo de los inspectores del Departamento de Educación, quienes evalúan aspectos relacionados con la calidad del currículum entregado, los procesos de certificación, la distribución de los recursos otorgados por el Estado al programa y su asignación por grupos y/o individuos, y la infraestructura y materiales asignados a cada uno de los centros Youthreach.

Finalmente, la evaluación del desarrollo de las habilidades blandas que el programa fomenta en los estudiantes se encuentra anclada en el Youthreach Soft Skills Framework, desarrollado y sistematizado en 2011 por Mary Gordon (13). Este marco tiene tres focos: confianza, responsabilidad y poder. La evaluación es individual, pues mide el “camino avanzado” por cada uno de los estudiantes en las sucesivas etapas del programa, y la aplica el docente, el coordinador del centro y el estudiante mismo, quienes valoran los progresos mediante una escala cuantitativa puntuada de 1 a 10, cuyo recorrido varía de valor en valor.

#### Facilitadores

Si bien el Youthreach Soft Skills Framework aún se encuentra en etapa de pilotaje, una vez concluido este proceso puede convertirse en una herramienta poderosa para medir los resultados del programa a nivel individual, con base en la evidencia científica recopilada a través de los años.

<sup>28</sup> El acrónimo NFQ corresponde a National Framework of Qualifications

### Obstaculizadores

Para medir y sistematizar los resultados del programa a nivel nacional se necesitan fondos adicionales, razón por la cual estos procesos son ejecutados en distintos intervalos de tiempo por organismos centrales que dependen del Departamento de Educación.

Nombre contacto	Gerard Griffin	Cargo	Coordinador nacional
Mail	gerard.griffin@lcebt.ie	Teléfono	+353 (065) 682 8930
Dirección web institucional	www.youthreach.ie		
Referencias	Referencias: <ol style="list-style-type: none"><li>(1) Entrevista a Gerard Griffin, coordinador nacional del Programa Youthreach Irlanda, 3 de marzo de 2016.</li><li>(2) Departamento de Educación de Irlanda (2008). <i>Value for Money. Youthreach and Senior Traveller Training Centre</i>. Documento facilitado por Gerard Griffin.</li><li>(3) <i>The National Co-ordinators. Youthreach 2000: A Consultive Process. A report on the Outcomes</i>. Documento facilitado por Gerard Griffin. Recuperado de <a href="http://www.youthreach.ie/wp-content/uploads/YOUTHREACH-2000-A-Consultative-Process.pdf">www.youthreach.ie/wp-content/uploads/YOUTHREACH-2000-A-Consultative-Process.pdf</a></li><li>(4) McHugh, K. (2014). "A Road Less Spoken". <i>The experiences of Youthreach participants</i>. Recuperado de <a href="http://eprints.maynoothuniversity.ie/5437/">http://eprints.maynoothuniversity.ie/5437/</a></li><li>(5) Youthreach (2015). <i>Operator Guidelines for the Youthreach Programme</i>. Documento facilitado por Gerard Griffin. Recuperado de <a href="http://www.education.ie/en/Schools-Colleges/Services/Further-Education-and-Training/Youthreach/youthreach-guidelines.pdf">www.education.ie/en/Schools-Colleges/Services/Further-Education-and-Training/Youthreach/youthreach-guidelines.pdf</a></li><li>(6) Departamento de Educación de Irlanda (2013). <i>Early Leavers - What Next?</i> Recuperado de <a href="http://www.education.ie/en/Publications/Statistics/Early-Leavers-What-Next-.pdf">www.education.ie/en/Publications/Statistics/Early-Leavers-What-Next-.pdf</a></li><li>(7) Eurostat (2016). <i>Distribution of Early Leavers from Education and Training Aged 18-24 by Labour Status, 2014</i>. Recuperado de <a href="http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Distribution_of_early_leavers_from_education_and_training_aged_18-24_by_labour_status_2016_(%25_of_population_aged_18-24)_ET17.png&amp;oldid=337317">http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Distribution_of_early_leavers_from_education_and_training_aged_18-24_by_labour_status_2016_(%25_of_population_aged_18-24)_ET17.png&amp;oldid=337317</a></li><li>(8) Mallon, S., y Healy, S. (2012). <i>Ireland and the Europe 2020 Strategy. Unemployment, Education and Poverty</i>. Recuperado de <a href="http://www.socialjustice.ie/sites/default/files/file/EU/Europe%202020%20Strategy/2012-01-26%20-%20Shadow%20Report%20on%20Ireland%20NRP%20-%20FINAL.pdf">www.socialjustice.ie/sites/default/files/file/EU/Europe%202020%20Strategy/2012-01-26%20-%20Shadow%20Report%20on%20Ireland%20NRP%20-%20FINAL.pdf</a></li><li>(9) Youthreach Provision (.docx). Documento facilitado por Gerard Griffin, coordinador nacional del Programa Youthreach Irlanda, en entrevista realizada el 3 de marzo de 2016 en Dublín.</li><li>(10) Watson, D., McCoy, S., y Gorby, S. (2006). <i>The Post-Leaving Certificate Sector in Ireland: A Multivariate Analysis of Educational and Employment Outcomes</i>. Recuperado de <a href="http://www.education.ie/en/Publications/Education-Reports/The-Post-Leaving-Certificate-Sector-in-Ireland-A-Multivariate-Analysis-of-Educationaland-Employment-Outcomes.pdf">www.education.ie/en/Publications/Education-Reports/The-Post-Leaving-Certificate-Sector-in-Ireland-A-Multivariate-Analysis-of-Educationaland-Employment-Outcomes.pdf</a></li><li>(11) CHL Consulting Company Ltd. (2006). <i>Comparative Analysis of the duties of Youthreach Staff</i>. Recuperado de <a href="http://www.tui.ie/fileupload/Image/YR.pdf">www.tui.ie/fileupload/Image/YR.pdf</a></li><li>(12) Gordon, M. (2013). <i>Youthreach SEN Initiative Research Study</i>. Recuperado de <a href="http://www.youthreach.ie/wp-content/uploads/SENI-research-study-report.pdf">www.youthreach.ie/wp-content/uploads/SENI-research-study-report.pdf</a></li><li>(13) Gordon, M. (2011). <i>Youthreach Soft Skills Framework</i>. Recuperado de <a href="http://www.youthreach.ie/wp-content/uploads/YOUTHREACH-SOFT-SKILLS-FRAMEWORK-DOCUMENT-Dec-11.pdf">www.youthreach.ie/wp-content/uploads/YOUTHREACH-SOFT-SKILLS-FRAMEWORK-DOCUMENT-Dec-11.pdf</a></li></ol>		

### 3.2.2. España: Escuela de Segunda Oportunidad de Gijón

Tipo de organización	Pública		
País	España	Nivel de cobertura	Local
Año de inicio	2001	Año de término	En curso
<b>Descripción del programa</b>			
<p>La Escuela de Segunda Oportunidad del Ayuntamiento de Gijón (E2O) pertenece a la Red Europea de Ciudades con Escuelas de Segunda Oportunidad. Su objetivo general es apoyar a los jóvenes del municipio de entre 14 y 25 años, para que permanezcan en el sistema escolar o para que se reintegren a él, con un fuerte énfasis en la formación y el empleo (1). En este sentido, es un recurso del ámbito local (municipal) y, por lo tanto, depende totalmente del ayuntamiento.</p> <p>La escuela surgió en 2001 como una iniciativa de los profesionales que en aquel momento trabajaban en “escuelas taller”, un programa diferente al de segunda oportunidad, en el que Gijón ya cuenta con una trayectoria de más de treinta años. Dado que estos especialistas tenían la inquietud por adentrarse en el concepto, de origen europeo,<sup>29</sup> de escuelas de “segunda oportunidad”, detectaron que los propios adolescentes de las escuelas taller adolecían de ciertas competencias básicas para la vida social, como la puntualidad, el trabajo en equipo o el respeto de normas. Así pues, se contactaron con la red de escuelas de segunda oportunidad y empezaron a desarrollar las características de la Escuela de Segunda Oportunidad del Ayuntamiento de Gijón (2).</p> <p>Esta búsqueda inicial tiene como trasfondo la creación, en 1999, de la Asociación Europea de Ciudades de Escuelas de Segunda Oportunidad, en la que participan varias de las ciudades integradas en el proyecto piloto y de la que Gijón forma parte desde 2002. De esta manera, la Escuela de Segunda Oportunidad del Ayuntamiento de Gijón se define como un recurso de transición dirigido a favorecer la inserción formativa, laboral y social de jóvenes de entre 14 y 25 años en situación de vulnerabilidad, mediante la organización de itinerarios individualizados y la coordinación de los recursos del municipio (4).</p> <p>Tras ocho años de existencia, en 2009 la escuela dispuso de un espacio fijo estable. En aquel entonces la E2O era parte de las escuelas taller, concretamente de los talleres de empleo, por lo que dependía del servicio público de empleo y de la consejería pertinente. Esta situación cambió en 2012, cuando se creó un departamento dentro del ayuntamiento, denominado Escuela de Segunda Oportunidad del Ayuntamiento, que dotó de identidad propia a lo que había sido hasta ese momento un proyecto más de formación de empleo (3). En este contexto, la infraestructura y la identidad propia son las dos modificaciones más importantes que ha experimentado el programa hasta la fecha.</p> <p>Administrativamente, desde 2012 la E2O forma parte de la Agencia Local de Promoción Económica de Empleo, organismo que depende del Ayuntamiento de Gijón y que cuenta con varios departamentos, entre ellos “Escuelas taller” y una “Escuela de Segunda Oportunidad” (2).</p> <p>El objetivo general de esta escuela es mejorar las perspectivas de integración de los jóvenes, de modo de aumentar su motivación, y mejorar su capacidad de aprendizaje, sus conocimientos básicos y sus aptitudes sociales.</p> <p>Para ello, la E2O de Gijón plantea los siguientes objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabajar en la prevención del fracaso y posterior abandono escolar, colaborando con el sistema educativo reglado de la ciudad.</li> <li>- Facilitar la obtención del título de educación secundaria obligatoria (ESO) o el acceso al grado medio tanto para conseguir una mejor inserción formativa/laboral como para lograr el reingreso al sistema educativo.</li> <li>- Propiciar la inserción laboral como elemento primordial de integración social, de jóvenes con menores niveles de cualificación y de empleabilidad a través de su incorporación a los programas de formación profesional para el empleo tanto formal como informal.</li> <li>- Promover su participación en las diversas actividades de carácter lúdico, cultural, deportivo, que realiza el tejido asociativo del municipio como medio para favorecer su integración social (4).</li> </ul>			
<b>Requisitos de acceso</b>			
<p>Los destinatarios de esta escuela son jóvenes de entre 14 y 25 años, residentes de Gijón y que por distintos motivos están en riesgo de exclusión social y evidencian dificultades para su inserción socioeducativa. Son jóvenes con escaso nivel de formación/cualificación y que, generalmente, enfrentan problemáticas de diferente índole, tales como los que se enumeran a</p>			

nimo <sup>29</sup> La denominación *escuelas de segunda oportunidad* la propuso la Comisión Europea en 1995. En todos los países y ciudades europeas, muchas de ellas en situación de reconversión por la caída de los principales sectores productivos, grupos de jóvenes no alcanzan los niveles mínimos exigidos de cualificación porque abandonan los principales sistemas formativos, a lo que se añaden condiciones más precarias por su procedencia de contextos especialmente vulnerables (4).

continuación (4):

- Discapacidad
- Enfermedad mental
- Situaciones familiares difíciles
- Menores en situación de protección
- Historias de fracaso y/o abandono escolar
- Cumplimiento de medidas judiciales
- Procedencia de otras culturas (diferencias culturales e idiomáticas)
- Falta de entrenamiento de habilidades personales y sociales, falta de motivación y autoestima
- Dificultad para conseguir sus propósitos

En específico, los jóvenes que acceden a la E2O se pueden agrupar como sigue:

- Jóvenes con dificultades de adaptación en su proceso educativo y con bajas cualificaciones, lo que dificulta su acceso a la obtención de las titulaciones requeridas por el sistema educativo.
- Jóvenes en riesgo de abandono o que han abandonado el sistema educativo, que precisan de medidas específicas de apoyo para facilitar su reincorporación al sistema educativo o al entorno sociolaboral.
- Jóvenes con alteraciones en su desarrollo personal y/o social (discapacidad leve, salud mental, etcétera) que llegan derivados de un itinerario de intervención.
- Jóvenes procedentes de contextos sociofamiliares deprimidos.
- Jóvenes inmigrantes.

Los participantes llegan a esta institución derivados por alguna instancia socioeducativa, siempre por la demanda del propio estudiante. Se pueden incorporar al programa de la escuela en cualquier momento del año. Si el alumno es menor de 18 años es necesaria la presencia de padre, madre o tutor para que participe en la toma de decisiones y en la elaboración del proyecto educativo individual. Si vienen derivados de otras entidades la comparecencia de los padres suele ocurrir, pero cuando el estudiante acude por iniciativa propia, en ocasiones la familia no concurre a esta cita, aun cuando se procura su presencia en la escuela, al menos para informarles de los objetivos que la organización se propone, así como para que firmen los consentimientos correspondientes (5).

El protocolo de atención al estudiante se inicia con la entrevista de acogida, a cargo de un responsable del equipo de coordinación o, en su defecto, del tutor-educador. En este primer encuentro se registran sus datos básicos personales, formativos y/o laborales, así como las habilidades, aficiones y expectativas manifestadas por el propio estudiante. Al mismo tiempo, al joven se le entrega información sobre la escuela, su funcionamiento y las normas de convivencia que rigen en ella.

En esta etapa, los documentos que se utilizan son la ficha de acogida, las normas de convivencia, el calendario de actividades, el impreso de autorizaciones de salida y las autorizaciones de solicitud de información a la tesorería de la seguridad social. Al mismo tiempo, al postulante se le solicita fotocopia del DNI o NIE, una fotografía, el expediente académico, una fotocopia de cursos de formación y un certificado de discapacidad cuando corresponde.

#### **Cobertura**

Desde 2009 hasta la fecha han pasado por la Escuela de Segunda Oportunidad de Gijón 1.159 alumnos y alumnas, de los cuales 230 se incorporaron en 2015. Un dato sobresaliente es que la escuela ha conseguido titular a quince alumnos. Aunque no parezca mucho, es un hito muy valorado, puesto que el proceso de reinserción de la E2O marcha despacio y a menudo no es posible plantearse objetivos a corto plazo (2 y 3).

Algunas de las características de la población objetivo son las siguientes:

- Para los alumnos escolarizados en la ESO o en la formación profesional básica (FPB) que presentan dificultades para superar con éxito estos ciclos de la educación la E2O ofrece caminos que les permiten prevenir el fracaso o el abandono escolar. De ello se encarga el programa Ponte al Día.
- Jóvenes que han abandonado completamente el sistema escolar y que requieren una orientación y tutorización socioeducativa individual y grupal que los prepare para reincorporarse en alguno de los recursos de formación existentes (sean reglados o de formación para el empleo) o para acceder al mundo laboral. El objetivo es ofrecer

una compensación educativa para acceder a recursos educativos y/o laborales normalizados (4).

- Jóvenes que proceden de Trama<sup>30</sup> y que tienen una medida judicial que no exige su internamiento en algún centro penitenciario o reformativo. Si bien no son frecuentes estos casos, la escuela está disponible para estos interesados; como es un recurso voluntario, si el joven accede a cumplir su medida acudiendo a la E20 se le da la opción (2).

### **Financiamiento**

Las principales fuentes de financiamiento son el Ayuntamiento de Gijón y el principado de Asturias, en muchas ocasiones a través del fondo social europeo. En este marco, tanto la estructura de coordinación de la escuela —que contempla dos funcionarias— como las instalaciones, el presupuesto y los gastos los financia la municipalidad.

En ocasiones la plantilla de educadores (actualmente doce profesionales) se incluye en los planes de empleo del Ayuntamiento de Gijón. Por esta razón, a veces entra dentro de la financiación autonómica, mientras que otras se asumen dentro de la financiación municipal. Es importante precisar que para los estudiantes la escuela es un recurso completamente gratuito (2).

En cualquier caso, los educadores de la Escuela de Segunda Oportunidad tienen un contrato de un año de duración; después, ingresan otros docentes. Esta modalidad se explica porque la escuela tiene una doble función: una que se relaciona con los estudiantes del centro y otra que plantea que es un centro de enseñanza donde las personas que entran a trabajar, generalmente con un contrato de prácticas, pueden tener un primer acercamiento al mundo laboral (3).

### **Marco regulatorio**

La Escuela de Segunda Oportunidad de Gijón es un departamento más de la Agencia de Promoción Económica y Empleo, que depende del ayuntamiento.

En cuanto a la legislación, no existe un currículum oficial. Concretamente, en España no existe un marco legal reglado que regule contenidos debido a que es un recurso no formal (2). El concepto de *escuela de segunda oportunidad* es muy amplio y flexible. La E20 integra la Red Europea de Escuelas de Segunda Oportunidad, pero cada una de las instituciones que la conforman tiene su propia idiosincrasia y características, de acuerdo con su contexto específico.

Actualmente esta iniciativa es uno de los proyectos estrella del Ayuntamiento de Gijón para trabajar con jóvenes en riesgo de exclusión social, en el marco de las medidas del Plan de Empleo 2008-2011, denominado Plan Innova. La E20 ya no se desarrolla a través de los proyectos de Taller de Empleo, sino mediante las medidas del pacto de empleo local (4).

### **Diseño pedagógico**

La E20 se define como un recurso no formal, voluntario y de transición, dirigido a favorecer la inserción formativa, laboral y social de jóvenes de entre 14 y 25 años en situación de vulnerabilidad, mediante la organización de itinerarios individualizados y la coordinación con los recursos del municipio.

Como todas las escuelas de segunda oportunidad, la E20 incorpora la propuesta, programación y desarrollo de iniciativas innovadoras que facilitan el desarrollo de nuevas estrategias y planes de intervención que buscan la promoción de los jóvenes. Este objetivo se concreta a través de experiencias que se desarrollan en el ámbito regional, nacional y europeo en conjunto con las redes de referencia. Entre estas iniciativas se encuentran los proyectos europeos que versan sobre igualdad, voluntariado o emprendimiento; o la realización de actividades novedosas para los alumnos, como cortos cinematográficos o la participación en jornadas contra el racismo y la xenofobia.

En definitiva, se trata de un recurso disponible todo el año, desde las 9.00 hasta las 19.30 horas. Los jóvenes que cumplen los requisitos de edad y residencia en Gijón pueden incorporarse cuando lo necesiten, ya que no hay un número cerrado de plazas en la escuela. Cada trimestre se incorporan nuevos participantes (hay más alumnos que alumnas, situación que se correlaciona directamente con otras variables, como el abandono escolar) y egresan otros, por lo tanto, la media suele estar en 110 matriculados. Debido a que los itinerarios son personalizados, cada joven tiene un horario diferente, de modo que nunca están todos los alumnos a la vez (2).

Durante su trayectoria en el programa, los estudiantes reciben una atención individualizada del tutor asignado y pueden participar en todas las actividades formativas que deseen. La condición es que firmen un compromiso en el que se establecen los objetivos específicos que debieran cumplir, que pueden estar en la línea de retomar la formación educacional reglada o la formación profesional, o bien, en la línea de incorporarse al mundo laboral. Este plan se complementa con objetivos de mejora referidos a las capacidades, aptitudes y actitudes (2, 3).

La metodología de la intervención se basa en los principios del enfoque individual, en la coordinación de recursos y en el

<sup>30</sup> ONG que atiende casos de seguimiento, orientación y apoyo a los procesos de la reinserción de menores y jóvenes infractores posteriormente al cumplimiento de medidas judiciales y extrajudiciales.

trabajo grupal. Este proceso se compone de las etapas que se describen a continuación:

- 1. Derivación y acceso:** la derivación puede ser impulsada tanto por entidades o recursos del municipio (centros formativos, servicios sociales, servicios de salud mental, centros de acogida, asociaciones, programas de formación empleo, etcétera) como por el propio joven. En el primer caso, será imprescindible tomar contacto con la entidad correspondiente para realizar la intervención, sin que esto impacte en el itinerario previsto o diseñado.
- 2. Análisis de la demanda:** tras la postulación, la escuela evalúa la idoneidad del joven. Si no corresponde, se deriva a otra entidad o programa de intervención o se responde la información puntual que se solicita.
- 3. Ficha de acogida:** si procede la incorporación del joven, en la primera entrevista se completa un documento en el que se recaba la información inicial sobre el nuevo estudiante. Asimismo, se trazan los primeros esbozos de lo que pasará a ser el Proyecto Educativo Individual (PEI) del estudiante. Con este fin se consensúan itinerarios (talleres en los que participará) y se acuerdan objetivos a corto y mediano plazo. A continuación, se le muestran las instalaciones y se presenta al nuevo estudiante al personal docente, a los compañeros y al tutor asignado. Finalmente, se le entrega al alumno una copia del horario de los talleres en que se ha inscrito y se explican las normas de funcionamiento interno de la escuela (4).
- 4. Período de adaptación:** tras la aceptación del estudiante en la escuela, se establece un mínimo de una semana desde el inicio del primero de los talleres, como fase de adaptación a la E2O. Esta primera semana es especialmente relevante para la coordinación entre responsables y el tutor y los monitores de los talleres, pues se evalúan la adaptación y/o los desajustes iniciales que se deben enfrentar.
- 5. Elaboración del Proyecto Educativo Individual (PEI):** el PEI define el contexto, necesidades, objetivos y tiempos de participación del estudiante en la escuela, razón por la cual debe ser consensuado entre el equipo, el propio participante y la familia y/o entidad de la que procede. También contempla los talleres a los que el joven asistirá y el objetivo que se persigue. En este sentido, los jóvenes son los protagonistas de su proceso (2). A su vez, se determina el profesional de la escuela que asume como tutor, que se encarga de mantener al día todos los protocolos y de mantener el nexo con todas las partes intervinientes (4). En una segunda entrevista con el participante, se le recuerdan las normas de la escuela; tanto el estudiante como el tutor deben formar una copia de este reglamento.
- 6. Revisión del PEI:** el PEI es el referente básico para trabajar con el estudiante. Es un instrumento flexible, por lo que el tutor debe revisarlo de manera periódica (con el visto bueno de la responsable de la escuela) y enriquecerlo con los antecedentes que proporcionan tanto personal interno como externo que interactúa con el joven. Para este seguimiento y evaluación existe un protocolo y se programan reuniones semanales de coordinación.
- 7. Información a entidades:** regularmente se contacta a cada entidad para informar sobre el proceso del joven.
- 8. Derivación a recursos:** en caso de que la escuela derive al joven a otros recursos o entidades, se realizan seguimientos para favorecer su adaptación y permanencia en ellos. Este monitoreo, que incluye tutorías individuales, flujo de información y reuniones con entidades se llevan a cabo por máximo seis meses (excepto en los casos que precisen un mayor apoyo por el perfil del joven).
- 9. Bajas:** un participante se da de baja en las siguientes situaciones: por la consecución de objetivos; por no existir acuerdo respecto de los objetivos establecidos, una vez realizados los cambios y las tutorías pertinentes; y por inasistencia reiterada, que impide la ejecución del programa.
- 10. Reincorporación a la E2O:** los abandonos —que no son infrecuentes en este tipo de escuelas— pueden producirse por problemas de adaptación al programa o por dificultades emergentes que exigen una nueva intervención. En estos casos se realiza un nuevo PEI que fundamente la nueva intervención y que defina en qué consiste.

En suma, la escuela plantea su labor desde un enfoque integral. En este sentido, uno de los principales objetivos es lograr que los estudiantes adquieran hábitos de asistencia, puntualidad, responsabilidad, etcétera. En esta línea, también se consideran las características propias del taller, pues algunos son más participativos u otros tienen un énfasis magistral, como es el caso de los que abordan contenidos de la educación secundaria obligatoria. Cabe señalar que para la enseñanza magistral la institución trabaja con grupos reducidos. Si son muchos los alumnos, los talleres se dividen en dos grupos para favorecer su funcionamiento (se considera que diez alumnos ya es un número elevado para un taller de preparación para la educación secundaria obligatoria).

Los talleres de formación se llevan a cabo en cinco ámbitos de trabajo, que responden a ese enfoque integral que busca abarcar toda la realidad del estudiante. Por eso, a la hora de diseñar un PEI se suelen abordar todas las facetas, si bien el grado de incidencia depende de cada caso. En este contexto, el número de talleres por participante es variable y está limitado por la capacidad de realización diaria del estudiante (2).

A continuación se detallan las cinco áreas de intervención, sus objetivos y los talleres que se realizan.

### **1. Área de intervención educativa**

Acciones cuya finalidad es proporcionar al alumno cualificaciones básicas que le permitan iniciar o retomar un itinerario educativo o formativo que facilite su inserción laboral.

Objetivos:

- Compensar situaciones de grave desventaja escolar.
- Prestar apoyo en la adquisición de competencias básicas.
- Facilitar la obtención del título de la educación secundaria obligatoria.
- Facilitar el acceso a la formación profesional reglada.
- Mejorar el nivel educativo en situaciones de desescolarización.
- Adquirir hábitos y técnicas de estudio.

Talleres:

- Apoyo Escolar (refuerzo escolar)
- Formación Compensatoria Educación Secundaria Obligatoria (modalidad a distancia)
- Formación Compensatoria Educación Secundaria Obligatoria (modalidad prueba libre)
- Prueba de acceso a Módulos Formativos de Grado Medio
- Competencia Matemática
- Competencia Lingüística
- Competencia en Lengua Nivel 1 (castellano para extranjeros)
- Competencia en Lengua Nivel 2 (castellano para extranjeros)
- Técnicas de Estudio

### **2. Área de intervención de competencias transversales**

Dirigida a promover y favorecer la adquisición de competencias que son transversales a otras áreas de acción y cuyo dominio será fundamental tanto si se sigue un itinerario educativo como si se opta por un itinerario laboral/empleo.

Objetivos:

- Mejorar los conocimientos de inglés.
- Mejorar el manejo de las nuevas tecnologías de la información y promover el uso responsable.
- Trabajar el concepto de reputación digital.
- Hacer consciente al alumno de la importancia de estas competencias tanto en el sistema educativo como laboral.
- Dotar al joven de las habilidades sociales básicas para desenvolverse en distintos ámbitos de su vida.

Talleres

- Competencia en Lengua Extranjera (Inglés) (nivel básico)
- Competencia en Lengua Extranjera (Inglés) (nivel intermedio)
- Programa Informático Word
- Programa Informático Páginas Web
- Aprender a Aprender (habilidades cognitivas)
- Taller de Habilidades Sociales
- Competencia Digital/Alfabetización Digital
- Taller de reputación digital y uso seguro de las redes sociales
- Taller Navegando por la Red

### **3. Área de intervención de orientación profesional**

Este ámbito aspira a mejorar el grado de empleabilidad de los jóvenes a partir de un itinerario personalizado de inserción. Para ello se consideran no solo los intereses personales, formativos y laborales de cada sujeto, sino también los requerimientos del mercado laboral. Con este objetivo, los alumnos son orientados o derivados a aquellos programas disponibles de formación reglada, formación/empleo, formación especializada, o bien, a la búsqueda de empleo.

Talleres:

- O.L.1: Orientación Formativo-Laboral Inicial (“Conócete y entérate”)
- O.L.2: Orientación Formativo-Laboral Intermedio (“Sítuate”)
- O.L.3: Búsqueda Activa de Empleo (“Ponte en marcha”)
- Servicio de Orientación Individual

### **4. Área de intervención de carácter relacional, autonomía, de salud y de ciudadanía**

El propósito es promover patrones adecuados de conductas y hábitos saludables, personales y sociales, así como la

adquisición de habilidades de vida independiente y autónoma, que permitan a los jóvenes mejorar su calidad de vida.

**Objetivos:**

- Facilitar la expresión de opiniones y sentimientos y descubrir habilidades o intereses que les permitan mejorar sus relaciones con los demás, lo que contribuye a prevenir dificultades asociadas al abandono.
- Ofrecer experiencias positivas de relación social a través de un uso enriquecedor del tiempo libre mediante el conocimiento y uso de recursos de la ciudad para un ocio alternativo, planteando una participación en el entorno.
- Facilitar la integración cultural y social en diferentes recursos externos a la E2O vinculados a actividades de índole diversa: naturaleza, deporte, ocio alternativo, etcétera, con el fin de que los participantes de la E2O establezcan nuevas relaciones y vínculos personales saludables, o, en definitiva, que desarrollen hábitos de convivencia adecuados (por ejemplo, respeto hacia los demás y hacia el entorno, solidaridad, amistad).
- Sensibilizar a los jóvenes sobre la importancia de conocer su propio cuerpo para cuidarlo, protegerlo y respetarlo.
- Facilitar al estudiante el paso a una vida independiente.

**Talleres:**

*Expresión Artística (gráfica, corporal y manipulativa):*

- Taller de Dibujo/Pintura
- Taller de Grafiti
- Taller de Fotografía
- Taller de Bailes/Expresión corporal
- Taller de Cuero/Manualidades

*Salud/Autonomía:*

- Taller de Educación en Valores
- Taller El Cine en la Enseñanza
- Taller Cine Fórum
- Taller de Cocina (preparación para la vida autónoma)
- Talleres de prevención de riesgos para menores que experimentan con drogas
- Taller Educación Afectivo Sexual: Construyendo relaciones sanas
- Taller Educación Afectivo Sexual: Contacto con tacto
- Taller de preparación para prueba teórica (carné de conducir)

*Taller de Deporte*

*Participación/Ciudadanía:*

- Taller Gestión de Ocio Alternativo (Asociación Juvenil Abierto Hasta el Amanecer)
- Taller Proyecto de promoción de la participación y asociacionismo juvenil (“Participa”)
- Taller Conoce tu Ciudad (4)

En la siguiente tabla se presenta la malla curricular de la Escuela de Segunda Oportunidad de Gijón (6).

TIPOLOGÍA TALLERES E2O Y NIVELES DE ASISTENCIA MÍNIMOS PARA COMPUTAR FINALIZACIÓN			
ÁREA	TIPO	TALLERES	ASISTENCIA
INTERVENCIÓN EDUCATIVA		Competencias clave (CDP)	DE MÍNIMO ASISTENCIA 50%
		Apoyo Escolar (refuerzo escolar)	
		ESO distancia 1º y 2º/3º y 4º	
		ESO libre y Acceso Grado Medio	
		Competencia Matemática/Competencia Lingüística	
		Castellano / Alfabetización	
COMPETENCIAS TRANSVERSALES	Idiomas	Inglés Inicial/Intermedio	DE MÍNIMO ASISTENCIA 40%
	NTIC	Open Office	
		Redes Sociales y Reputación Digital	

		Aplicaciones Multimedia	
		Competencia Digital ESO	
		Habilidades Sociales	
		Asesoramiento Pedagógico	
<b>ORIENTACIÓN FORMATIVO-LABORAL</b>		Orientación Formativa	50% MÍNIMO DE ASISTENCIA
		Orientación Laboral	
		Servicio O.L.	
<b>RELACIONAL, AUTONOMÍA, SALUD Y CIUDADANÍA</b>	Deporte	Taller de Deporte	40% MÍNIMO DE ASISTENCIA
	Sexualidad Salud Autonomía	Juego Organizado	
		El Cine en la Enseñanza	
		Cine Fórum	
		Cocina	
		Prevención de Riesgos con Drogas	
		Teórica carné de conducir	
	☑Expresión Artística-GRÁFICA	Grafitis	
		Fotografía/Video	
		Revista	
	☑Expresión Artística-CORPORAL	Baile	
		Teatro	
		Música (ritmos y percusión)	
☑Expresión Artística-MANIPULATIVA	Cerámica		
	Pintura		
	Manualidades		
☑Ciudadanía	Conoce tu ciudad		
<b>DIMENSIÓN EUROPEA</b>	Proyecto Eu: Volare 2013/15		40% MÍNIMO DE ASISTENCIA
	Red Europea E20		

En general, las sesiones de los talleres duran entre una hora y una hora y media. Los talleres de intervención educativa son diarios, mientras que el resto se programa dos veces a la semana.

El proceso evaluativo en la Escuela de Segunda Oportunidad contempla los siguientes aspectos:

- Evaluación inicial, durante en la entrevista de acogida.
- Evaluación continua, que se realiza durante las tutorías, en las evaluaciones individuales de cada taller y en los seguimientos del itinerario.
- Evaluación final, para comprobar el grado de consecución de los objetivos definidos en el PEI. En esta evaluación también se consigna si el estudiante termina su vinculación con la escuela, especificando la causa: inserción laboral, incorporación al sistema escolar, obtención de titulación académica oficial, abandono, etcétera; junto con esto se adjunta un resumen de su paso por la institución (5).

Cabe señalar que la Escuela de Segunda Oportunidad Gijón se guía por el currículum nacional de enseñanza en los talleres de intervención educativa, con el objetivo principal de ayudar a los alumnos a conseguir el certificado de la educación secundaria obligatoria. En este sentido, el programa se ciñe a los contenidos oficiales del Ministerio de Educación.

Para el resto de los talleres no existe un currículum estrictamente definido por la escuela, ya que no tienen la pretensión de desarrollar competencias profesionales, sino de mejorar la autoestima, fomentar habilidades sociales y proponer nuevas áreas de interés. Es decir, más que los contenidos específicos del taller importan las habilidades que promueve (2, 3).

**Facilitadores**

El principal factor facilitador de este sistema pedagógico es su flexibilidad. Además, no existe un periodo fijo de matriculación, lo que permite que el joven se incorpore al curso en cualquier momento del año.

También se destaca su esfuerzo para que los grupos sean lo más reducidos posibles (especialmente en las clases magistrales, que no suelen superar los diez participantes) (2, 3).

**Obstaculizadores**

Como el objetivo es que los estudiantes desarrollen la autonomía necesaria para incorporarse a instituciones educativas reguladas formalmente o al mundo laboral, es importante que los alumnos no dependan de la escuela. Si bien esta dependencia no es habitual, en ocasiones sí sucede (3).

Por otro lado, la permanencia de los profesores sólo durante un año es motivo de inestabilidad, aunque la encargada de la escuela señala que la variedad de docentes es enriquecedora para los estudiantes (2).

**Certificación**

La E2O del Ayuntamiento de Gijón es un recurso no formal, por consiguiente, los estudiantes matriculados en el programa no reciben ningún tipo de titulación o certificación oficial al finalizar su permanencia en ella.

Algo que sí que se ha logrado en la escuela es la homologación y acreditación para impartir y examinar competencias clave (aunque aún no se ha puesto en práctica la examinación). Esta posibilidad da la opción de acceder a certificados profesionales tanto a los alumnos como a otros adultos. Si se aprueba el examen “Competencias Clave”, la ley permite conseguir un Certificado de Profesionalidad de Formación para el Empleo. En este sentido, el alumno puede realizar el curso/escuela taller específico sin necesidad de haber cursado o aprobado la educación secundaria obligatoria.

Por otro lado, la E2O ayuda a sus alumnos a conseguir su certificado oficial de la educación secundaria obligatoria, pero para eso los interesados tienen que estar matriculados en la escuela, o bien, en el instituto o escuela de adultos (2, 3).

**Facilitadores**

Si el programa fuera reglado, la escuela no podría organizarse del modo como lo hace. Por esa razón, no debe entenderse como un sustituto, sino como un complemento a la educación formal oficial. El concepto de *escuela de segunda oportunidad*, tal como se concibe en el Ayuntamiento de Gijón, no se asocia a la obtención de títulos, sino al trabajo con personas que han salido (o que están en peligro de hacerlo) del sistema escolar.

Por lo anterior, la E2O ofrece ventajas a muchos jóvenes que no van al instituto, como que el trato y la presión son diferentes y no todas las actividades de la escuela están ordenadas por el currículo oficial (2, 3).

**Obstaculizadores**

No existe una coordinación entre el recurso formal (el instituto o la escuela de mayores, por ejemplo) y el no formal (la Escuela de Segunda Oportunidad). Dado que el objetivo de la escuela es disminuir las cifras de fracaso y abandono escolar, sería ideal que trabajara en conjunto con las instituciones de educación formal, pero la E2O lo logra solo con algunos centros educativos. Se precisa que entre las consejerías del ayuntamiento la colaboración tampoco es estable (2, 3).

**Actores**

El equipo técnico estable está integrado por una Licenciada en Pedagogía y una Técnica en Animación Sociocultural. El personal educador y docente cuenta con diplomados en Magisterio (Educación Física e Inglés, específicamente), licenciados en Psicología y Pedagogía, educadores sociales, técnicos en Integración Social y técnicos en Animación Sociocultural (4). En definitiva, se trata de un equipo multidisciplinario que trabaja desde un punto de vista integral.

Normalmente, en la E2O de Gijón trabajan entre 12 y 16 educadores, que se distribuyen en los turnos de mañana y tarde. El equipo mínimo de docentes es de cinco educadores por jornada de trabajo. Actualmente, en el turno de mañana hay cuatro profesores, una integradora y dos educadoras, mientras que en el turno de tarde hay tres profesores, una integradora, una educadora y una pedagoga (2, 3).

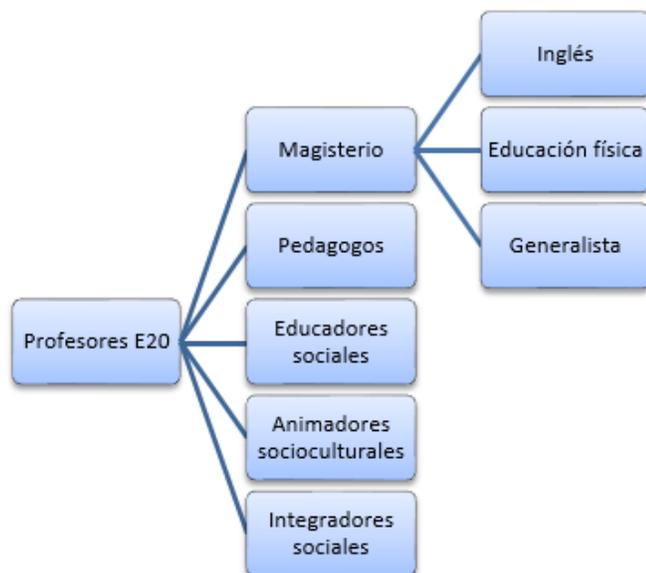
El ayuntamiento decide la modalidad de incorporación del personal docente, aunque generalmente lo hace a través de los planes de empleo. En ese caso el contrato tiene que ser de un año o, en su defecto, de nueve meses. Lo mismo ocurre con las personas contratadas en prácticas. Esto es así porque los planes de empleo de Gijón están configurados y regulados legalmente y tienen esos límites temporales.

**Tipos de funciones docentes en la Escuela de Segunda Oportunidad**

Los tutores se encargan de revisar y completar el protocolo de la primera entrevista, comprueban si el joven ha estado anteriormente en la escuela como alumno, elaboran el PEI y, sobre la base de este instrumento, confeccionan el horario de actividades definitivo del estudiante.

El tutor da de alta un expediente cuando la asistencia es regular durante una o dos semanas, lo que significa que el interesado pasa a ser considerado estudiante de la escuela y que a la entrevista correspondiente se le asigna un número. A continuación se elabora el PEI, documento que marca las líneas principales de intervención. En él se establecen cinco tipos de objetivos generales y varios específicos para cada ámbito de actividad. Como mínimo se plantea un objetivo general y uno específico, aunque en la gran mayoría de los casos los alumnos trabajan varios aspectos a la vez.

El tutor se encarga de obtener una visión general de la situación de cada estudiante, de conocer sus características personales, su nivel de formación, y sus limitaciones personales y familiares. En definitiva, sus posibilidades a corto y largo



plazo, los recursos disponibles formativos y laborales, y los requisitos de acceso para dimensionar los itinerarios posibles con cada alumno. Cabe recordar que la escuela es un recurso de transición hacia otros recursos de formación y empleo (5).

#### **Facilitadores**

La labor del equipo técnico es doble: debe tutelar, formar y orientar a los educadores que entran cada año o cada nueve meses. Esta función no representa un gran problema debido a la motivación de los educadores que ingresan y porque la E2O es un espacio de primer empleo para estos educadores primerizos, de acuerdo con las directrices del ayuntamiento. Si no existiese este sistema seguramente no habría escuela porque sería difícil mantener una plantilla de profesionales tan amplia. Para facilitar este proceso se suele planificar un periodo de transición, durante el cual los educadores entrantes conviven con los salientes (2, 3).

#### **Obstaculizadores**

Se genera un problema cuando la contratación del nuevo personal no se realiza inmediatamente antes de la salida del antiguo equipo. Esta situación genera vacíos en la dotación docente, lo que influye en la organización de los talleres y, por ende, en la posibilidad de atender a los alumnos (2).

#### **Vinculación con el sistema educativo formal**

La Escuela de Segunda Oportunidad del Ayuntamiento de Gijón se define como un recurso socioeducativo de transición hacia recursos normalizados tanto en el ámbito socioeducativo como en el laboral, basado en una definición clara y pautada de los objetivos e itinerarios personalizados de cada joven. Así pues, busca favorecer la inserción formativa, laboral y social de jóvenes de entre 14 y 25 años en situación de vulnerabilidad, mediante la organización de itinerarios individualizados y la coordinación con los recursos del municipio. De este modo, el objetivo general de la E2O es mejorar sus perspectivas de integración, aumentar su motivación, su capacidad de aprendizaje, sus conocimientos básicos y sus aptitudes sociales (7). La escuela no forma parte del sistema educativo formal y tampoco mantiene lazos institucionalizados con él, aunque sí ha logrado desarrollar relaciones con algunos centros educativos.

#### **Vinculación con otras instituciones**

La E2O es miembro de la Red Europea de Escuelas de Segunda Oportunidad desde 2002, por lo que asiste a las cumbres anuales de jóvenes y equipos técnicos. Específicamente, participa en proyectos europeos en el marco del Programa de Aprendizaje Permanente (Erasmus+) y en programas de movilidades e intercambios entre alumnos y profesores.

Un aspecto muy importante de la metodología de la E2O es el trabajo coordinado con las entidades que derivan a los jóvenes (servicios sociales, centros de acogida, ONG, salud mental, Trama, institutos de educación secundaria de Gijón,

familia, etcétera), con las que mantiene una estrecha comunicación en cuanto a la evolución de cada alumno participante en el proyecto. Además, la escuela procura proporcionar a cada joven la información y orientación en torno a recursos de formación, desempleo, y recursos sociales y de participación (5).

Un tercer ámbito de vinculación es con los recursos socioeducativos del municipio, lo que constituye un pilar fundamental del trabajo de la escuela puesto que informa, orienta y asesora a los alumnos acerca de dichos recursos.

Por otro lado, la institución desarrolla o participa, junto con otras entidades, en diversos proyectos, como jornadas contra el racismo y la xenofobia, el programa Más que Cine, el Taller para Emprender, Prevent (servicios sociales) y el Plan Estratégico de Infancia y Adolescencia (4).

### Resultados del programa

Los principales indicadores de éxito de la E2O son los siguientes:

- Número de alumnos que terminan el proyecto educativo con éxito.
- Número de alumnos que terminan las acciones formativas con aprovechamiento.
- Número de alumnos que van a recursos educativos normalizados (a un grado medio, a la escuela de adultos, aquellos que logran volver al instituto, los extranjeros que se matriculan en el instituto por primera vez, aquellos que asisten a una formación para el empleo, los participantes que acceden al mercado de trabajo).
- Número de alumnos que terminan su PEI.

Para evaluar estos indicadores se debe considerar un cuatrienio, dado que en el Ayuntamiento de Gijón la modalidad establecida es de pactos que duran cuatro años, por lo tanto, todos los programas se articulan en torno a este periodo. El último cuatrienio evaluado abarcaba desde 2012 a 2015. En la E2O los datos correspondientes al último cuatrienio son los siguientes:

- 267 estudiantes se inscribieron en la E2O.
- 164 alumnos aprobaron total o parcialmente en la E2O.
- 31 alumnos se presentaron a un grado medio.
- 90 alumnos se insertaron laboralmente.

Desde marzo de 2009 han pasado por la E2O de Gijón un total de 1.159 jóvenes:

- El 50% corresponde a españoles y el otro 50% a extranjeros (marroquíes, subsaharianos, latinoamericanos).
- El 9% presenta problemas de discapacidad.
- 11 casos provienen de salud mental.

En 2015 la Escuela de Gijón presentó los siguientes datos:

- 100 personas matriculadas (2, 3).
- 109 talleres diferentes realizados.
- 40 alumnos han accedido a otros recursos.
- 22 participantes se han insertado laboralmente, 14 de ellos en programas municipales y ocho en el sector privado (no se incluyen aquellas inserciones que se han realizado sin contrato laboral).
- 15 estudiantes se han titulado en la ESO.

En mayo de 2016, en el marco del programa Erasmus, se concedió a la escuela un apoyo para tener “embajadores tecnológicos”, lo que significa que 16 jóvenes de la institución recibirían formación específica en programación de videojuegos por parte de la Fundación CTIC.

### Facilitadores

Un factor crucial para el éxito de la escuela es el trato establecido entre los actores del proyecto, particularmente entre docentes, tutores y estudiantes. Se construye un espacio no reglado, no formal y voluntario, en el que los estudiantes son aceptados sin que se les juzgue. En este sentido, una labor fundamental es reforzar la autoestima de los jóvenes, reconocer sus aspectos positivos y hacerles ver que son importantes para el proyecto, mientras, al mismo tiempo, la escuela desafía su capacidad reflexiva. Por eso, las tutorías son una herramienta esencial de la E2O.

### Obstaculizadores

Muchos alumnos abandonan la escuela cada año (en 2015, 46 participantes) aduciendo motivos variados. No siempre depende de la escuela la permanencia de los jóvenes, aunque también es cierto que muchos regresan.

Nombre Contacto	Rosana Serrano Barro	Cargo	Coordinadora
-----------------	----------------------	-------	--------------

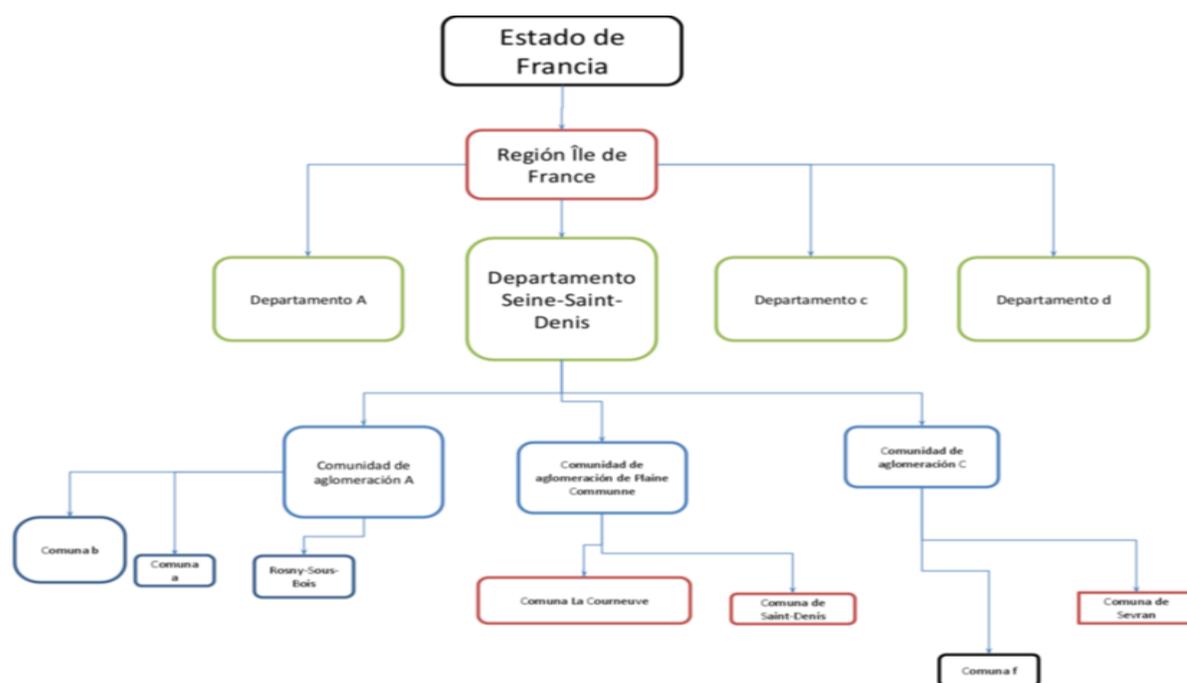
Mail	<a href="mailto:raserrano@gijon.es">raserrano@gijon.es</a> <a href="mailto:escuelasegundaoportunidad.alpee@gijon.es">escuelasegundaoportunidad.alpee@gijon.es</a>	Teléfono	985 181 799
Dirección institucional	<a href="http://empleo.gijon.es/page/3872-escuela-de-segunda-oportunidad">http://empleo.gijon.es/page/3872-escuela-de-segunda-oportunidad</a>		
Referencias	Referencias: (1) Ayuntamiento de Gijón 2011 (en documento <i>Experiencias educativas de ESO seleccionadas</i> , facilitado por MIDE UC). (2) Entrevista a Rosana Serrano Barro (coordinadora de la Escuela Segunda Oportunidad de Gijón), 24 de febrero de 2016. (3) Entrevista a Sonia Peña Yebra (técnica en Animación Sociocultural), 24 de febrero de 2016. (4) Ayuntamiento de Gijón. Agencia local de promoción económica y empleo. Presentación breve E2O. Recuperado de <a href="https://empleo.gijon.es/page/3872-escuela-de-segunda-oportunidad">https://empleo.gijon.es/page/3872-escuela-de-segunda-oportunidad</a> (5) Protocolo de atención al alumno/a de la E2O (documento facilitado por la escuela). (6) Tipología de talleres (documento facilitado por la escuela). (7) Documento informativo/panfleto (documento facilitado por la escuela). (8) Evaluación Individual del taller (documento facilitado por la escuela).		

### 3.2.3. Francia: E2C, La Courneuve (E2C93)

Tipo de organización	Privada, financiada mayoritariamente con fondos públicos		
País	Francia	Nivel de cobertura	Departamental
Año de inicio	1995	Año de término	En curso
<b>Descripción del programa</b>			
<p>El concepto de escuela de segunda oportunidad fue elaborado por la política francesa Édith Cresson mientras era comisaria europea de Investigación, Ciencia y Tecnología (1995-1999). Durante ese periodo, Cresson impulsó la concepción e implementación de estos programas para jóvenes que no tienen ningún diploma convencional, en respuesta a las altas tasas de jóvenes no diplomados en diferentes países de la región (E2C93, s.f.).</p> <p>La primera escuela, implementada en Marsella en 1997, la financió en su mayor parte la misma ciudad. Además, el programa se benefició de fondos de la Unión Europea.</p> <p>El programa en Saint-Denis comenzó a planificarse en 2001, cuando el presidente de la Cámara de Comercio, de Industria y de la Producción en Seine-Saint-Denis de aquel entonces, Georges Guilbert, decidió, con un conjunto de socios, crear la “Asociación de Escuelas de Segunda Oportunidad en Seine-Saint-Denis”. Su propósito era establecer redes entre las empresas que buscaban personal capacitado y los jóvenes que quisieran formarse y conseguir empleo. Dicha finalidad perdura hasta hoy.</p> <p>En abril de 2002, la primera sede de la escuela se instaló en La Courneuve, gracias a las gestiones del alcalde de ese periodo, Gilles Poux (E2C93, s.f.). A fines de ese mismo año, la Comunidad de Aglomeración de Plaine Commune posibilitó la instalación de un segundo establecimiento en el departamento. Interesado por la iniciativa, Claude Bernes, alcalde de Rosny-sous-Bois, ofreció locales municipales que permitieron abrir un tercer centro en 2004. Finalmente, después de los estallidos sociales del 2005, y en respuesta a las necesidades sociales de los jóvenes en el noroeste del departamento, se creó un cuarto centro en Sevrans, una de las comunas más precarias de la región capital Île-de-France.</p> <p>Si bien el primer programa surgió en 1997 en Marsella, su implementación en el departamento de Seine-Saint-Denis tiene una estructura de organización diferente.</p> <p>Existen cuatro establecimientos situados en cuatro comunas diferentes. Por ende, la ayuda y el financiamiento varían en función de cada comuna. En uno de los establecimientos, la contribución de la comuna se establece mediante la cesión de la infraestructura. En otro centro la ayuda de las colectividades se establece mediante financiamiento directo. Por lo tanto, actualmente no existe un sistema de ayuda uniforme para los cuatro establecimientos.</p> <p>Para entender estas diferencias de implementación entre Marsella y Seine-Saint-Denis se debe considerar que en Francia existen diferentes unidades territoriales que se superponen (ver la figura a continuación). En el caso de la región Île-de-France, los niveles administrativos parten por el Estado, que engloba a las regiones; estas —a su vez— se componen de varios departamentos que, en el caso de esta región, se conforman por territorios que agrupan diversas comunas. En este marco territorial, el programa fue concebido a nivel departamental.</p> <p>Esta heterogeneidad de actores territoriales se debe a que hasta 2015 en Francia las agrupaciones territoriales no tenían la obligación jurídica de mantener una estricta sectorialización para implementar políticas públicas.<sup>31</sup> Esto significa que la región, el departamento y las comunas pueden participar activamente en el financiamiento de esta iniciativa. Actualmente, esta situación se ha intentado regular al eliminar las “cláusulas generales de competencia”, en el caso de las regiones y los departamentos. Estas cláusulas de competencia son recursos jurídicos que permiten a las agrupaciones territoriales intervenir en todas las políticas públicas que estimen convenientes. No obstante, quedan resquicios legales que permiten que exista esta multiplicidad de actores que compiten entre sí o que trabajan en las mismas políticas públicas. Es necesario precisar, en todo caso, que la baja del financiamiento que otorga el Estado a estas agrupaciones territoriales ha sido uno de los motivos que ha obligado a cada una a refocalizarse únicamente en algunos sectores de las políticas públicas. Esta causa explica por qué en el pasado, al momento de implementar una política pública no era tan importante el nivel territorial, sino más bien los contactos políticos y los recursos de los actores políticos.</p> <p>En lo que concierne a Seine-Saint-Denis, se debe considerar que es un departamento bastante específico en Francia. En primer lugar, es un departamento calificado por el Estado como Zona Urbana Sensible (ZUS), es decir, zona de intervención prioritaria, ya que posee índices más altos de desempleo y de pobreza, entre otros indicadores.</p>			

<sup>31</sup> Más detalles sobre “Las cláusulas generales de competencia” en [www.vie-publique.fr/decouverte-institutions/institutions/collectivites-territoriales/competences-collectivites-territoriales/qu-est-ce-que-clause-generale-competence.html](http://www.vie-publique.fr/decouverte-institutions/institutions/collectivites-territoriales/competences-collectivites-territoriales/qu-est-ce-que-clause-generale-competence.html)

#### Esquema de organización territorial



Fuente: Elaboración propia.

Para aproximarse a la articulación de la institución E2C93 con el departamento es necesario conocer el contexto territorial en el que se sitúa. Se trata de un departamento que acoge a muchas personas en situación de precariedad, que vienen del extranjero o de otras regiones buscando apoyo en los programas de ayuda, inserción social, formación y acompañamiento que posee el departamento. Otra particularidad es que, a menudo, las personas que logran una movilidad social ascendente deciden dejar el departamento en busca de una mejor calidad de vida.

El objetivo de las escuelas de segunda oportunidad (ESO) es formar a jóvenes sin diploma y sin calificación para que puedan egresar del programa con un empleo o una formación especializada que les permita ejercer algún oficio. No obstante, hay diferencias entre los territorios. Por ejemplo, en Marsella, un solo sitio acoge a muchos jóvenes, mientras que en Seine-Saint-Denis se implementaron diferentes sedes con el objetivo de permitir a los jóvenes acortar los tiempos de desplazamiento. En definitiva, las sedes están localizadas de manera de permitir a los jóvenes del departamento, sea cual sea su residencia, estar ubicados a no más de 35 minutos del establecimiento más próximo. La multiplicidad de centros responde a esta intención de facilitar el acceso.

El objetivo central no es solo la inserción profesional, sino también favorecer la ascensión profesional y social. Es decir, a través de esta formación se busca una mejora multidimensional en la calidad de vida de las personas beneficiarias del programa.

#### Requisitos de acceso

Para postular al programa se debe tener entre 18 y 25 años, no contar con ningún diploma ni calificación, presentarse por convicción y motivación propia, demostrar conocimientos básicos del francés y, en el caso de ser madre o padre, tener resuelto dónde se dejará a los hijos durante los periodos de formación. Además, solo se recluta a personas que llevan más de un año sin pertenecer a ningún establecimiento escolar o de formación técnica.<sup>32</sup> Por tanto, el espectro de candidatos es amplio. Ingresan al programa desde personas que no tuvieron la nota mínima en el examen escolar final (BAC, el equivalente a la PSU en Chile) hasta individuos con escasas capacidades de lectura y escritura.

El interesado postula telefónicamente al programa y luego es entrevistado por dos formadores, quienes analizan sus motivaciones y aptitudes.

El requisito de la mayoría de edad es relevante porque propicia el compromiso y la relación directa entre el alumno y la

<sup>32</sup> Para ver las condiciones de inscripción disponibles, consultar la sección "Candidats", en [www.e2c93.fr](http://www.e2c93.fr)

institución, sin ninguna intervención de los padres o de otras instituciones con jurisdicción sobre menores de edad. Este es un principio fundamental, ya que una de las bases del sistema es la confianza, el trato directo y cotidiano entre los diferentes actores del programa y el estudiante.

Es importante acotar que el programa es atractivo para los jóvenes postulantes debido a las oportunidades que ofrece en término de trabajo y becas. Por esta razón, se les exige a los participantes que se comprometan como personas adultas.

#### **Cobertura**

En 2015 los establecimientos acogieron a más de 600 alumnos. En cada uno hay 60 jóvenes, de los cuales 30 trabajan en empresas y 30 se forman en las sedes educacionales. Los alumnos rotan cada 15 días, de manera que durante tres semanas asisten a prácticas profesionales y, a continuación, participan en tres semanas de formación en el establecimiento. Desde su creación, el E2C93 ha formado a más de 3.800 practicantes. El promedio de edad es de 20 años y el 80% de los estudiantes no posee educación media. De las cifras globales se desprende que hay un predominio de mujeres (60% son mujeres y 40%, son hombres).

Cabe destacar que los alumnos son remunerados con €510 mensuales,<sup>33</sup> incentivo que reciben como retribución económica por formarse laboralmente y que, dada su condición socioeconómica, les permite enfrentar necesidades financieras. Asimismo, la remuneración puede ser percibida como una valoración positiva en sujetos con baja autoestima.

En lo que concierne al acceso a la institución, dos tercios de los futuros alumnos llegan al programa por las referencias que reciben en un Mission locale,<sup>34</sup> un organismo público que recibe a los jóvenes que buscan trabajo u orientación. Esta entidad les explica cuáles son las instituciones y alternativas que existen en su departamento, entre las que se encuentran las E2C. Con estos antecedentes, los estudiantes deciden por su cuenta a qué institución de formación postularán.

Debido al éxito del programa E2C93 muchos jóvenes llegan por recomendación directa de los participantes que se mueven en su entorno cercano. Es decir, los estudiantes que ingresan al centro de formación e integran posteriormente trayectorias de inserción profesional exitosas son la referencia más clara que motiva a los nuevos postulantes.

No existen requisitos socioeconómicos para integrar el programa, no obstante, en un documental realizado por los mismos estudiantes y sus formadores se desglosan ciertos perfiles de estudiantes con trayectorias similares (1).

Uno de los aspectos que caracteriza a gran parte de los jóvenes entrevistados es la falta de motivación y el fracaso en el sistema escolar tradicional. La mayoría posee una trayectoria migratoria reciente, de primera o segunda generación, y varios se declaran binacionales.

En general, los testimonios se refieren a situaciones de fracaso escolar, de desmotivación, de vulnerabilidad social y de conductas delictuales leves antes de ingresar a los establecimientos de segunda oportunidad.

Para las mujeres de trayectoria migratoria reciente los fracasos escolares responden a menudo a situaciones familiares complejas, como tener a la madre enferma, ser madres o la muerte de una hermana, eventos que las obligan a posponer sus proyectos escolares y profesionales para asumir labores familiares y domésticas. Para los hombres entrevistados, el apoyo de sus madres y, más tarde, de sus parejas es considerado fundamental para salir adelante e ingresar al establecimiento. En el caso de las mujeres, estos elementos no fueron destacados en las entrevistas personales.

Los centros también acogen a estudiantes inmigrantes que son integrados a Francia por políticas de repatriación familiar y que, por ende, deben reinserirse sin contar con trayectorias académicas reconocidas por el Estado francés. Otro grupo que llega a estos centros son jóvenes franceses de trayectoria migratoria reciente que son enviados por sus familias a sus países de origen para recibir una educación acorde con sus tradiciones, decisión que interrumpe la escolaridad en Francia. El problema surge cuando regresan varios años después, totalmente desarraigados y desconectados del sistema escolar. En este escenario, el E2C93 ofrece una estructura que les permite acceder al mercado laboral por otra vía.

#### **Financiamiento**

El financiamiento anual de los cuatro centros educativos es de US\$5.000.000, aproximadamente. Este monto es aportado por diferentes entidades, como el departamento (9%), las comunas (7%), las empresas, (17%), la Unión Europea (7%), el Estado (33%), y la Región (25%).<sup>35</sup> Además, el departamento o las comunas facilitan las dependencias de forma gratuita, por lo que

<sup>33</sup> 532 dólares a una tasa cambiaria de 1 dólar = 1,0446 euros al 22 de diciembre de 2016.

<sup>34</sup> Para una descripción del organismo, ver [www.mission-locale.fr](http://www.mission-locale.fr)

<sup>35</sup> Cifras referidas por el entrevistado, no actualizadas en el sitio web.

el 90% de los recursos se destina a gastos de personal. DE este modo, si al gasto anual por alumno se agregan las becas estatales que reciben los estudiantes, se obtiene un gasto anual cercano a los US\$14.000 por alumno.<sup>36</sup>

Los fondos no son estables, ya que las recientes reformas que buscan disminuir el déficit fiscal de Francia han significado severos recortes en diferentes instancias territoriales. Por este motivo, la asociación enfrenta dificultades financieras. Al mismo tiempo, la Cámara de Comercio y de la Industria, que antes aportaba el 2% del financiamiento, ha dejado de apoyar el proyecto por problemas económicos. Los fondos europeos también son variables. La escuela, en este caso el E2C93, debe presentar un “dossier” que pasa por un proceso de selección en el cual se evalúa qué proyectos serán financiados. En este contexto, la tramitación y selección de los proyectos dura meses debido a la complejidad y burocracia del proceso.

Actualmente, por razones financieras el programa — sus cuatro establecimientos— está en proceso de reestructuración. Parte de las medidas incluye el cierre del centro en Saint-Denis, cuyos estudiantes y equipos serán relocalizados en el centro de La Courneuve.

#### **Marco regulatorio**

El E2C93 es un organismo privado que no tiene relación con el Ministerio de Educación o del Estado, debido a lo cual responde únicamente a la Ley 1901, que define el marco jurídico de las asociaciones sin fines de lucro. En lo que respecta a los estatutos de esta asociación, una parte importante de los miembros del directorio debe estar relacionada con el mundo de las empresas y el presidente de la asociación debe formar parte del mundo empresarial (no es el caso del director ejecutivo). Esta decisión responde a uno de los objetivos básicos del establecimiento: resguardar el estrecho nexo entre formación e inserción laboral. Por otra parte, la selección del personal está a cargo del director ejecutivo y de la responsable pedagógica de cada sede.

Todos los programas que se ejecutan son iniciativas que surgen en el marco de convenios privados; sobre este punto, se precisa que los convenios con empresas pueden ser formales o informales.

#### **Facilitadores**

Al ser un organismo privado no debe responder de forma legal a ningún requisito educativo o malla curricular del Ministerio de Educación y, por tanto, tiene flexibilidad para diseñar contenidos e implementar los procesos de aprendizaje.

#### **Obstaculizadores**

El marco jurídico actual ha estrechado las posibilidades de financiamiento de la estructura. En efecto, el E2C93 se beneficiaba de un “impuesto de aprendizaje” que deben pagar las empresas a diferentes instituciones.<sup>37</sup> De este modo, las empresas disponían de un grado de autonomía considerable que les permitía financiar diferentes proyectos sociales, como el E2C93, a los que se destinaban los fondos de este impuesto. No obstante, recientemente el Estado aprobó una reforma de aprendizaje que favorece las opciones de financiamiento de las empresas hacia centros de formación de aprendizaje formales, como parte de una política nacional en contra del desempleo. Este ajuste ha provocado una merma considerable en los ingresos de la institución que, al no tener el estatus requerido, tiene menos posibilidades de obtener recursos. Es así como, mientras el año pasado el programa recibió €1.000.000.000 de aportes de empresas, este año la cifra llegó solo a €400.000.

Otro de los problemas relacionados con sus estatutos es que no entrega certificaciones validadas por el Ministerio de la Educación. Esto puede generar inconvenientes en un contexto nacional de inflación académica, en el cual los diplomas o certificados de formación técnica son considerados un requisito mínimo para acceder a las prácticas profesionales.

#### **Diseño pedagógico**

La metodología se basa en un proceso de prácticas y de formación en alternancia que se concentran en un período de diez meses. Así, los estudiantes deben trabajar tres semanas en diversas empresas en calidad de practicantes y, posteriormente, cursar tres semanas de formación presencial en la escuela. En cada práctica, los formadores deben asegurar el seguimiento personalizado de cada uno de los jóvenes y estar en contacto con ellos en el caso de que tengan dudas, aprensiones o dificultades. Al final de cada práctica, el formador se desplaza a la empresa donde se realizó la práctica de su alumno para realizar un diagnóstico sobre las habilidades profesionales que se demostraron en la práctica, así como sobre las habilidades y competencias que se deben adquirir o reforzar (se incluyen las competencias socio-profesionales, como puntualidad, respeto y orden).

El propósito es que los jóvenes aprendan oficios durante las prácticas. La formación de las escuelas es una base curricular que tiene el objetivo de dotar a los estudiantes de herramientas esenciales para desarrollarse en cualquiera de los ámbitos que enfrentan. Posteriormente, y en la medida en que realizan sus primeras prácticas, los módulos impartidos en la institución se adaptan para suplir las falencias de los alumnos. Dicho de otro modo, los contenidos se afinan en función de las necesidades

<sup>36</sup> El equivalente a \$ 9.464.000 anuales, con un costo mensual por estudiante de \$ 788.667, de los cuales \$ 359.632 corresponden al incentivo monetario que recibe el o la joven; es así como el costo de formación mensual por joven es de \$ 429.035 (1 dólar = 676 pesos al 22 de diciembre de 2016).

<sup>37</sup> Ver “Taxe d’apprentissage”, en [www.education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr)

detectadas durante la práctica. A su vez, en los módulos se anticipan los contenidos que permitirán a los jóvenes desempeñarse correctamente en las prácticas posteriores.

Esta experiencia laboral, así como las competencias duras y blandas adquiridas, se plasman en un portafolio o “Atestación de competencias adquiridas”. En este instrumento se registra el conjunto de las experiencias laborales, así como las competencias adquiridas. Este documento se puede presentar como evidencia al momento de ingresar al mercado laboral. Se constituye, entonces, en una especie de certificación de las competencias del joven, respecto de la cuales tanto las empresas como la E2C asumen el rol de garantes.

Por otra parte, el portafolio permite fundamentar y respaldar la motivación de los practicantes en el caso de que estén interesados en integrar una formación técnica selectiva. Por ejemplo, si el alumno de un E2C93 quiere ingresar a un centro de formación técnica especializada en algún oficio que establece requisitos de selección, puede presentar su portafolio como un respaldo de su trayectoria y motivación. Es así como los alumnos de las E2C disponen de un documento que transparenta las experiencias y competencias adquiridas en las diferentes prácticas que configuran su trayectoria (se realizan siete u ocho prácticas profesionales) en un periodo de formación que se extiende durante diez meses.

En estos establecimientos educacionales la formación semanal equivale a 35 horas, que se organizan en talleres de una hora y media. Estos talleres abarcan diferentes áreas, como francés, matemáticas, informática básica, comunicación profesional, deporte, cultura general, proyectos profesionales y, en Saint-Denis, filosofía. En cada centro hay ocho o nueve formadores, quienes trabajan en una sala con ocho a diez alumnos.

Cada formador determina los contenidos de su taller en función de las necesidades específicas de cada alumno. Es así como los formadores disponen de exámenes estandarizados que evalúan los conocimientos que los alumnos deben adquirir, pero los aplican de acuerdo con las competencias que cada cual debe adquirir. Según los requerimientos de las prácticas, el formador imparte el módulo y verifica que los conocimientos del estudiante sean acordes a la exigencia que enfrentará.

La modalidad de los talleres —que son obligatorios— también depende de los objetivos de cada módulo. Es decir, pueden combinar las modalidades expositivas, participativas o la formulación de proyectos, dependiendo del contexto de aprendizaje. Lo esencial es que los tutores tengan experiencia en enseñanza y sean capaces de motivar a los alumnos, con el fin de que no deserten del sistema.

Los talleres responden a dos objetivos. En primer lugar, responder a las necesidades concretas de los jóvenes en su proceso de integración laboral. En segundo lugar, dotar a los estudiantes de conocimientos generales que les sean útiles para su desarrollo integral. A estos talleres se les puede adicionar módulos con interventores externos. Es el caso del profesor de Inglés, que no es un formador, sino un docente contratado por una empresa benefactora para impartir clases de este idioma (esta asignatura se ofrece específicamente en el E2C93, pero no en otros E2C de Francia).

Además, existen talleres prácticos, como el Taller de proyecto profesional, que profundiza en la forma y metodología que permite avanzar en la búsqueda de trabajo, en la formación y en la comunicación profesional. Asimismo, se implementan talleres de informática de oficina (Word, Excel y correos electrónicos, por ejemplo), ya que se considera importante que los alumnos tengan una noción de estos elementos, esenciales en la mayoría de los empleos. Las clases de francés y de cultura general responden a la necesidad de los estudiantes de expresarse correctamente tanto oralmente como por escrito, así como al requerimiento de poseer una cultura general básica que los ayude a interactuar con el entorno.

Los talleres se enriquecen con proyectos grupales, actividades extracurriculares y salidas cívicas. Estas son coordinadas entre los formadores, la administración y los alumnos. Si los estudiantes están interesados en el arte urbano, por ejemplo, se organizan salidas cívicas que respondan a esos intereses. Además, existen otras actividades en las que los alumnos y los tutores se pueden involucrar. Un ejemplo es el documental sobre la trayectoria de los alumnos del E2C93 en Vimeo, que fue realizado por el formador de Filosofía en conjunto con alumnos (1). Los proyectos grupales pueden llegar a ser realmente sofisticados. Uno de ellos, que movilizó a gran parte del equipo, permitió que diez alumnos viajaran a Quebec, Canadá, a realizar prácticas profesionales en labores diversas (gestión de tienda especializada de mascotas, floristas, etcétera) durante un mes y con todo el financiamiento incluido. Por otra parte, se pueden impartir talleres relacionados con los convenios que existen con las empresas. Así, si una empresa está dispuesta a financiar talleres de teatro ya que posee un convenio con una compañía de artistas, estos talleres se pueden integrar a la malla curricular.

Como se mencionó, un aspecto esencial es que los talleres se adaptan a las necesidades concretas de los estudiantes, de acuerdo con sus respectivas prácticas: “Si un carpintero, en el transcurso de una práctica, comunica al formador que el estudiante necesita manejar los conceptos ligados a volúmenes, los módulos del Taller de Matemáticas posteriores estarán abocados a suplir esos contenidos específicos para ese alumno. Lo mismo ocurre con estudiantes que realizan su práctica en ventas, quienes deberán formarse en el cálculo de porcentajes” (2). Cada módulo es diseñado y supervisado por el formador. Cuando uno de los alumnos considera que domina los contenidos necesarios, lo comunica a su formador, quien lo evalúa con

el fin de asegurar que adquirió las competencias. En el caso de que no sea así, el alumno debe continuar en el módulo hasta validarlo.

Este proceso educativo se caracteriza por la ausencia de calificaciones. Como los módulos están enfocados en las necesidades individuales de cada alumno, no existe competencia entre compañeros. Lo importante es cerciorarse de que el estudiante haya adquirido los conocimientos necesarios para desempeñarse de forma adecuada en su futuro trabajo. Este aspecto es clave, ya que los jóvenes a menudo son desertores escolares y, por lo tanto, están marcados por el fracaso escolar de un sistema basado en la selección académica. En síntesis, este modelo sin calificaciones ayuda a mantener la autoestima y la motivación de los estudiantes, al tiempo que evita la rivalidad entre pares.

En el ámbito organizativo y de vida comunitaria, todas las semanas los alumnos y el equipo académico se reúnen en consejo, en el cual los estudiantes asumen diferentes responsabilidades, como las de presidente o secretario. Ellos deben organizar las reuniones, encargarse de la pauta y regular el uso de la palabra. En esta instancia se discuten los temas que afectan la vida comunitaria, las ideas de proyectos y los desafíos que surgen.

Un antecedente que no se mencionó en la entrevista es que el E2C93, al igual que la educación nacional francesa, aspira a formar profesionales integrales. Esto se evidencia por la voluntad de financiar clases de filosofía y de cultura general, así como talleres de teatro, deporte o inglés. Es decir, pese a que el objetivo primordial de la institución es insertar a los alumnos en el mundo laboral, el centro busca formar individuos con múltiples habilidades, más allá de las necesarias para ingresar al mundo laboral. Dicho de otra forma, forma individuos atractivos para las empresas, que puedan desarrollar una carrera en la filial que hayan escogido y ser valorados en el trascurso de su desarrollo profesional.

Pese a los diálogos impulsados con el sistema de educación nacional desde el inicio de estos programas, no existe compatibilidad con el sistema de educación formal y, en particular, con la educación secundaria. La institución tampoco tiene interés en avanzar en esta dirección, ya que el objetivo del currículo de las escuelas de segunda oportunidad es generar las competencias que faciliten la inserción laboral de los alumnos y su desarrollo integral. En este sentido, los directivos de estas escuelas plantean que un acercamiento en esta línea los llevaría a asumir procesos estandarizados que debilitarían su capacidad de asumir la diversidad de sus alumnos. Es más, se anularía el enfoque personalizado que los centros tienen actualmente. Sobre este punto, es importante relevar que las escuelas de segunda oportunidad acogen a un amplio espectro de estudiantes que se encuentran en diferentes procesos de desvinculación escolar. Algunos no lograron ingresar a la universidad, otros son inmigrantes repatriados con escasas nociones de francés y otros no lograron completar la enseñanza media. Esta multiplicidad de perfiles impide implementar el currículum nacional de educación formal, que imparte una enseñanza estandarizada.

Ahora bien, varios talleres generales corresponden, en general, a asignaturas que se imparten en los liceos.<sup>38</sup> Matemáticas, francés, filosofía, deporte, inglés e historia son áreas obligatorias en los establecimientos convencionales de educación media. A estos talleres se suman talleres prácticos que no existen en la educación formal (como los talleres de formación profesional).

### **Certificación**

La institución no entrega un certificado, sino una testificación de competencias adquiridas, cuyo documento formal es el portafolio. No es una certificación nacional ni tiene validez legal, por lo que una empresa que no conoce el funcionamiento de un E2C no considerará dicho portafolio. No obstante, esta situación no es particularmente significativa para el proceso de inserción laboral de los estudiantes debido a que el reclutamiento a menudo lo realizan las empresas en las cuales los estudiantes han hecho sus prácticas. Por ende, la práctica profesional, enriquecida por la metodología y el contenido de la formación del establecimiento, se constituye en la columna vertebral de la inserción profesional. En este sentido, el buen nivel profesional se logra a partir de una formación que se enfoca en las necesidades de cada alumno.

Con el fin de alcanzar objetivos similares a los que del E2C, el gobierno de Francia intentó implementar un programa de formación nacional llamado “Polo de desarrollo profesional”, pero que —en comparación— destina menos recursos por alumno. Se trata de iniciativas de alternancia en formación, las cuales consideran dos prácticas (en vez de las siete u ocho que se realizan en las E2C) y una formación más acotada. Para Philippe René, responsable de las relaciones con las empresas de la E2C93, esta es una política de mala calidad, que ofrece una cantidad de horas insuficiente para la formación y cuya cantidad de prácticas no logra superar el 50% del tiempo de formación y prácticas que benefician a los integrantes de los E2C. No obstante, dicho dispositivo significa una amenaza para las E2C, ya que drena recursos que antes recibían y que ahora se destinan a solventar este programa de formación nacional.

### **Obstaculizadores**

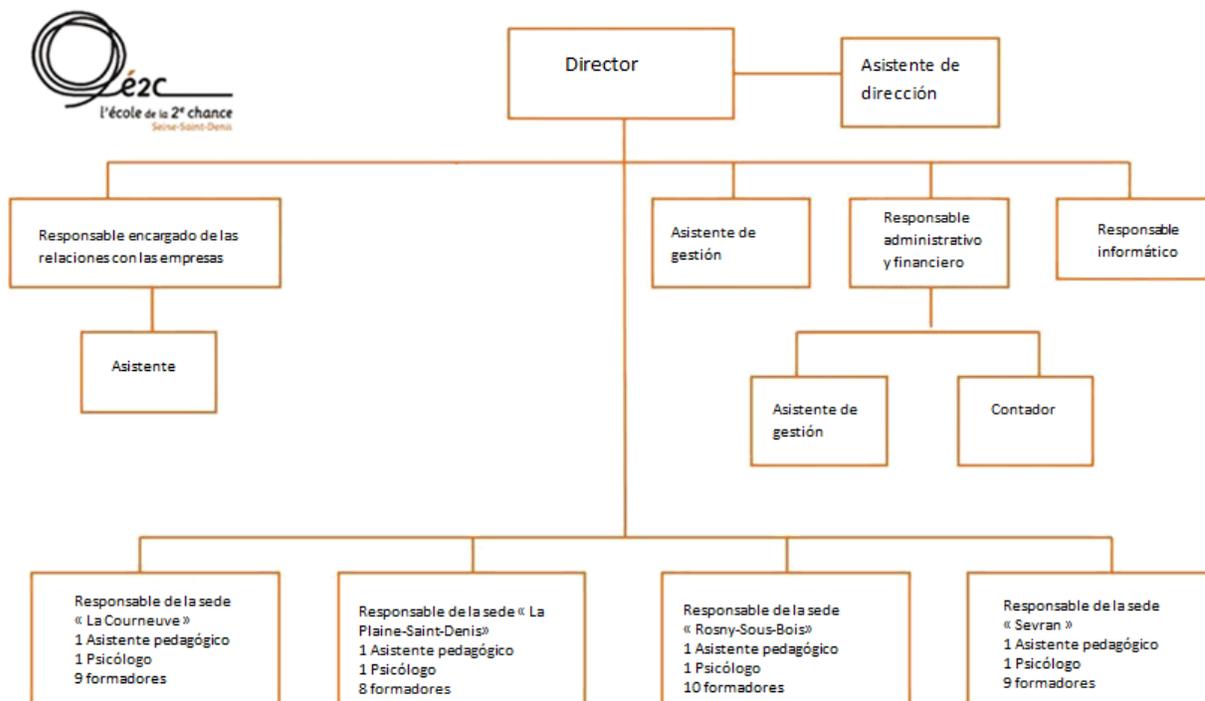
Uno de los principales obstáculos a los que se enfrentan las escuelas de segunda oportunidad es la progresiva rigidización del mercado laboral francés. Si hace diez años era fácil ser contratado sin tener un diploma en Francia, en la actualidad es mucho más complejo para los estudiantes que se benefician de los centros E2C93. En efecto, pese a tener niveles de calificación

<sup>38</sup> Los liceos en Francia imparten el nivel correspondiente a educación media en Chile.

adecuados para el mercado laboral, estas escuelas deben hacer frente a exigencias cada vez más altas en términos de certificación técnica o universitaria (a menudo se exige, como mínimo, un diploma universitario o una certificación técnica).<sup>39</sup> Esto genera dificultades para los egresados del E2C93, ya que no poseen un documento legal que certifique su formación. Por este motivo, la labor del encargado de las relaciones con las empresas es fundamental, ya que es a través de negociaciones que este funcionario logra que muchas acepten practicantes de la institución. Una vez que los alumnos son aceptados en las empresas, sus posibilidades de permanecer en ella son mucho mayores. En conclusión, el éxito del proyecto depende, en gran medida, de la red de empresas que benefician a los miembros del E2C93.

## Actores

### Organigrama E2C93



En estos establecimientos trabajan cerca de cincuenta funcionarios. Cada centro tiene entre ocho y diez formadores, un psicólogo y un encargado de sede. Además, la estructura cuenta con un contador, un asistente de gestión, un responsable financiero, un responsable informático, un responsable de las relaciones con las empresas, dos asistentes y el director.

Para integrar el equipo de formadores solo se requiere una licencia universitaria, aunque en la práctica todos cuentan con más certificaciones y competencias académicas. Es relevante que tengan un nivel adecuado de formación, ya que el establecimiento tiene un certificado de calidad otorgado por la AFNOR, institución que visa su calidad.<sup>40</sup> Por ejemplo, el profesor de Filosofía de la sede de Plaine-Saint-Denis es doctor en Filosofía. Por lo tanto, el nivel de formación de los profesionales del E2C93 equivale a un nivel de formación de un profesor de secundaria.

El reclutamiento de los formadores es fundamental. Deben ser profesionales capacitados tanto para impartir conocimientos como para supervisar las prácticas profesionales. Todos los formadores, que son seleccionados mediante una entrevista personal, son coordinados por el director general y el responsable pedagógico que interviene en el reclutamiento. Otra competencia fundamental que se considera para la contratación es que el formador tenga experiencia de acompañamiento en instituciones sociales o de inserción. Al respecto, Philippe René señala que si un profesor universitario postula a un puesto como formador pero no tiene experiencia en inserción escolar u otras áreas afines es muy poco probable que sea aceptado.

<sup>39</sup> Debido en gran parte al desempleo históricamente alto que posee actualmente el país, lo que incrementa los procesos de preselección laboral.

<sup>40</sup> Organización nacional francesa para la estandarización.

Una particularidad de la institución de Saint-Denis, instaurada durante la dirección de Olivier Jospin (el primer presidente del establecimiento)<sup>41</sup> es la voluntad de asegurar sueldos competitivos a los formadores, con el fin de atraer a los mejores. Se considera que este esfuerzo ha contribuido de forma sustancial en el éxito de la iniciativa. Esta situación salarial, que es específica del departamento de Seine-Saint-Denis y que, por lo tanto, no se aplica a los otros E2C de Francia, es parte de un debate actual bastante complejo debido al contexto de recortes masivos en las subvenciones y financiamientos de estas instituciones. Actualmente se analizan bajas en los sueldos de los formadores mejor pagados. Cabe consignar que el sueldo bruto actual de los formadores del departamento de Seine-Saint-Denis es de, aproximadamente, US\$3.000 mensuales, mientras que en los otros E2C el sueldo es 20% inferior. En comparación, este sueldo equivale al de un profesor de secundaria con más de diez años de carrera.<sup>42</sup>

A continuación se especifican las funciones que cumplen los diferentes miembros de la institución:

- Formadores: son profesores de diferentes disciplinas, tales como filosofía, matemáticas, deporte, cultura general, comunicación, francés e informática, entre otras. Diseñan los talleres y realizan los módulos. A su vez, supervisan personalmente a cada alumno en su trayectoria de inserción laboral. Por otro lado, cumplen un rol de selección al entrevistar a quienes postulan al programa.
- Profesor externo de Inglés.
- Psicólogos: Saint-Denis cuenta con un equipo de cuatro psicólogos (uno en cada sede) que trabajan con los alumnos en el caso de que presenten bloqueos, problemas de adicción, traumatismos, dificultades para adquirir conocimientos o habilidades blandas para desempeñarse en la vida laboral.
- Responsable de sede: está a cargo de la gestión interna de la sede.
- Asistente pedagógico: responsable del seguimiento general de los alumnos.
- Director: es elegido por el Consejo de Administración y vela por la gestión del establecimiento y los lineamientos que se deben seguir.
- Responsable pedagógico: a cargo del reclutamiento del personal. Además, es responsable de mantener la certificación del establecimiento.
- Responsable de las relaciones con las empresas: es fundamental en la búsqueda de empresas dispuestas a establecer acuerdos con el establecimiento. Se encarga de los acuerdos de cooperación, del reclutamiento de prácticas, de recabar información sobre los empleos y del prerreclutamiento. Asimismo, asegura la implementación de programas de cooperación que permitan ejecutar proyectos grupales en Francia o en el extranjero. Se asegura también de involucrar a los empresarios en el proyecto educativo y en la toma de decisiones.
- Responsable informático: lleva la gestión informática.
- Contador: responsable de la gestión financiera de los establecimientos.

Todas las semanas, este equipo se reúne para analizar las candidaturas de los jóvenes postulantes, así como para organizar el cronograma de las actividades de los centros. Si bien cada establecimiento organiza sus propias iniciativas, también existen actividades comunes. Por ejemplo, actualmente se coordina la visita del expresidente del Laboratorio Europeo de Física de Partículas Elementales (a cargo del acelerador de partículas europeo), evento que involucrará a las cuatro sedes del departamento.

Respecto de la formación profesional, en Francia existe el derecho a la formación. Esto le permite a cada miembro del establecimiento, si es su decisión, capacitarse durante una cantidad de horas determinadas al año, iniciativa que es asumida por el Estado y las empresas. Por ejemplo, si un formador estima que determinado perfeccionamiento es beneficioso para un proyecto, dispone de una cantidad determinada de días pagados para participar en esa instancia, que es financiada por el Estado si cumple requisitos mínimos de certificación.

#### **Vinculación con el sistema educativo formal**

No se observa un interés por lograr un acercamiento entre los E2C93 y la educación formal, ya que la asociación acoge a alumnos que fracasaron en el sistema escolar convencional. Muchos de ellos, al ingresar al centro, tienen un bagaje educativo convencional extremadamente precario, con conocimientos inexistentes en geografía o historia, por ejemplo. No obstante, existen procedimientos, como el Diploma de Acceso a los Estudios Universitarios (DAEU), que permiten que alumnos pasen por un proceso de selección sin haber finalizado sus estudios.<sup>43</sup> Si bien los estudiantes interesados en seguir esta vía son

<sup>41</sup> Hermano de un antiguo primer ministro francés.

<sup>42</sup> Montos disponibles en <http://droit-finances.commentcamarche.net/faq/14269-salaire-d-un-professeur-baremes-des-montants>

<sup>43</sup> El BAC y el DEAU son dos diplomas que tienen el mismo grado de convalidación. No obstante, el DEAU suele rendirse de no haber logrado pasar el BAC o en el caso de no haber hecho nunca el BAC, ya que posee

minoritarios en el E2C93 —debido al bajo nivel académico convencional—, esta opción constituye una alternativa para los jóvenes inmigrantes repatriados en Francia, que poseen diplomas de universidades extranjeras no reconocidas en ese país. En este caso, los alumnos se apoyan en el programa y en los formadores para preparar el examen que les permitirá integrarse a las universidades francesas. Asimismo, si es la voluntad del joven, el formador lo prepara para rendir el examen convencional de Admisión Nacional a la Universidad (BAC). Este fue el caso, por ejemplo, de una de las alumnas y actual responsable pedagógica de la sede de Saint-Denis, que aprobó el examen nacional con distinción antes de comenzar a trabajar en el E2C93.

Un obstaculizador es que no existe una motivación para este acercamiento, ya que se trata de trayectorias paralelas con objetivos diferentes.

#### **Vinculación con otras instituciones**

El establecimiento se enfoca en dos objetivos de vinculación. En primer lugar, facilitar la inserción de los jóvenes en centros de formación selectivos para, posteriormente, ingresar al mercado laboral.<sup>44</sup> En segundo lugar, colaborar con la inserción laboral de los jóvenes en empresas.

Para el E2C93 lo primordial es tener vínculos con las empresas, ya que estas instituciones responden a las aspiraciones de los jóvenes de integrarse a la sociedad. Por ese motivo, se reconoce el rol de las empresas a través de su participación en el Consejo de Administración, instancia en la que se toman decisiones estratégicas, como el nombramiento del director del programa. Asimismo, los empresarios participan activamente en el Comité Directivo, que reúne anualmente a empresarios y actores institucionales con el fin de proponer ideas y proyectos que les permitan involucrarse en el programa. Por otra parte, los empresarios pueden asumir un papel activo en la implementación de programas y en la generación de nuevos módulos relacionados con las aptitudes necesarias que los estudiantes debieran desarrollar tanto para integrarse al mundo laboral como para su formación general.

Uno de los ejemplos citados fue la implementación de clases de Inglés, que al comienzo no eran consideradas importantes por la directiva del establecimiento. Sin embargo, en una reunión los empresarios plantearon que ese idioma era fundamental para las empresas. En este contexto, se propuso financiar los cursos de Inglés, que hoy imparte en los cuatro centros un profesor capacitado. De esta forma, se busca incentivar programas de cooperación múltiple entre las empresas y el centro, que fomenten el desarrollo integral de los jóvenes. Otro ejemplo mencionado señala que Generali, una importante empresa del departamento, es mecenas de una iniciativa cultural llamada Opéra Comique, que contempla la realización de talleres de Teatro en los establecimientos educacionales. Posteriormente, las obras dramáticas que se crean son representadas por los mismos estudiantes. Actividades como esta contribuyen a sensibilizar a los jóvenes en el ámbito de las artes escénicas, a estimularlos mediante diferentes procesos de aprendizaje y a acercarlos a la cultura tradicional (mediación cultural). En este caso específico, además, ayudó a que los jóvenes conocieran el centro de París, lugar donde se desarrolla parte de la actividad y que es considerado lejano por los estudiantes que viven a las afueras de la capital (mediación social). A todo lo anterior se suman los proyectos colectivos, como las prácticas que se impulsan en otros países.

El mejor medio para integrar a los jóvenes en las empresas son las prácticas profesionales, ya que es durante las mismas que logran destacar y ser reclutados por estas organizaciones. En caso de que los estudiantes quieran postular a centros de formación selectivos, el portafolio que construyen durante sus prácticas los favorece. Finalmente, los acuerdos de cooperación con centros técnicos de formación permiten a los estudiantes participar durante un breve periodo en los cursos profesionales que imparten estas instituciones. Esta posibilidad brinda una aproximación más concreta a la experiencia laboral y a la capacitación relacionada con ese empleo. Asimismo, el contacto con estas instituciones les permite a los alumnos integrar con mayor facilidad esos centros técnicos.

#### **Facilitadores**

Uno de los facilitadores del acercamiento con las empresas es el peso de los actores políticos que se han interesado en el proyecto E2C93. Es el caso de Olivier Jospin, una personalidad influyente que supo crear redes sólidas de apoyo al inicio del proyecto. Por otra parte, el departamento Seine-Saint-Denis es conocido por ofrecer precios de oficinas muy convenientes debido al bajo valor de los terrenos (en comparación a París), lo que ha contribuido a la instalación de numerosas empresas en este territorio, lo que a su vez aumenta las posibilidades de los alumnos de encontrar trabajo al finalizar su formación (3).

#### **Obstaculizadores**

Se producen conflictos esporádicos cuando un practicante no está contento con su práctica o, por el contrario, cuando la empresa no está satisfecha con los resultados del practicante. No obstante, se trata de hechos marginales en comparación con la cantidad de estudiantes formados.

#### **Resultados del programa**

---

un grado mayor de complejidad. Ambos sirven para ingresar a la universidad. Para más información, ver [www.daeu.fr](http://www.daeu.fr)

<sup>44</sup> Pasar por centros de formación técnica estatales en Francia es a menudo necesario para adquirir un oficio. Debido a la alta demanda, muchos de estos centros seleccionan sobre la base de criterios como motivación o trayectoria. Por tanto, uno de los objetivos del E2C93 es que sus alumnos sean aceptados en esos centros.

Si se consideran todos los años de funcionamiento del programa, más del 60% de los participantes tiene una salida positiva.<sup>45</sup> Se consideran exitosas las salidas que conllevan el ingreso a un centro técnico, a una institución de educación superior o, directamente, al mercado laboral.<sup>46</sup>

El alto porcentaje de salidas no positivas (40%) se relaciona, en general, con el abandono del programa. Una de las razones más relevantes es la dificultad e intensidad del programa (35 horas semanales implica un esfuerzo casi exclusivo de parte de los participantes). No obstante, como no se hace seguimiento a estos casos de deserción, se desconoce si desertaron también definitivamente del mundo laboral formal. Numerosos aspectos positivos se vinculan a la participación en el programa, pero no son fáciles de evidenciar mediante un indicador. Por ejemplo, los alumnos antiguos pueden beneficiarse de la red de contactos y amistades, así como de las habilidades y conocimientos obtenidos a lo largo de su participación y aprendizaje. Esto puede resultar de utilidad para el individuo sobre todo si desea insertarse en el mercado laboral.

En el caso de los alumnos que evidencian dificultades como maltrato, problemas familiares o riesgo de abandono, generalmente se recurre a los psicólogos para guiarlos hacia los diferentes dispositivos de apoyo. Como los recursos de las E2C93 son acotados, no es posible destinar recursos a estrategias de retención o de intervención en las familias. Por otra parte, hay especificidades religiosas y culturales que el centro educacional no puede manejar. Por ejemplo, una alumna estuvo a punto de integrarse a una empresa de restauración, logró completar con éxito todo el programa, pero tras la intervención de su marido tuvo que abandonar el programa para dedicarse a tareas domésticas. En este caso, pese a que el centro no es directamente responsable de esta deserción, esta trayectoria es considerada una salida negativa.

Los E2C no requieren ser evaluados por autoridades externas. Para las empresas y las instituciones políticas lo importante es la tasa de inserción laboral o la continuación de estudios en centros de formación. Es decir, las salidas positivas son las que determinan el éxito de la institución. Por otra parte, como se trata de una organización privada, no es necesaria la evaluación del Ministerio de Educación.

#### **Facilitadores**

En conclusión, el éxito de este programa responde a una conjunción de factores históricos e institucionales. la instalación de empresas (3).

Además, destaca que este proyecto sea gestionado por un equipo de profesionales bien remunerados, competentes, motivados y autónomos.

#### **Obstaculizadores**

En 2015 Seine-Saint-Denis fue el departamento con las tasas más altas de pobreza en el país (20,7%) (4). Por tanto, más allá de los obstáculos específicos que enfrenta el programa, se debe considerar que el contexto territorial en el que se desarrolla es particularmente precario. Esta situación de pobreza es relevante, ya que influye de manera negativa en los recursos fiscales que están orientados a mejorar la calidad de vida de esta población.<sup>47</sup> En reiteradas ocasiones, el entrevistado mencionó los recortes financieros que está enfrentando la administración y que aquello podría afectar la calidad de la atención y formación. Por tanto, se puede formular una hipótesis inversa: más recursos podrían influir en términos positivos en las tasas de éxito del programa.<sup>48</sup>

Otro elemento que podría impactar negativamente es que no se trabaje con las familias de los participantes.<sup>49</sup> Se debe considerar el rol fundamental de las familias en las trayectorias migrantes recientes y las dificultades de adaptación que deben enfrentar para adaptarse a un país en un contexto particularmente difícil en términos de inserción y empleo.<sup>50</sup> Por esta razón, un asistente social a cargo de construir nexos con las familias podría disminuir las deserciones debidas a desconocimiento, indiferencia o recelo de los parientes de los alumnos. Si bien es importante mantener la autonomía y autodeterminación de los jóvenes, este tipo de intervenciones podría contribuir a disminuir las brechas de éxito que pueden estar relacionadas con la falta de motivación y apoyo familiar.

En síntesis, esta iniciativa necesita de un aumento de financiamiento, lo que no parece posible a corto plazo debido a los recortes presupuestarios.

<sup>45</sup> Promedio general de todos los años de funcionamiento.

<sup>46</sup> No se dispone de porcentajes específicos que detallen las filiales a las que se dirigen los alumnos después de terminar su formación.

<sup>47</sup> Las comunas disponen de diferentes tipos de impuestos que son sustraídos directamente a los habitantes de esas comunas. Por tanto, mientras más pobre es una comuna, menos recursos tiene para sus políticas públicas.

<sup>48</sup> Opinión personal.

<sup>49</sup> Opinión personal.

<sup>50</sup> La tasa de desempleo en Francia en 2015 fue de aproximadamente 10%. Cifras disponibles en el Instituto Nacional de la Estadística y de los Estudios Económicos, [www.insee.fr/fr/themes/info-rapide.asp?id=14](http://www.insee.fr/fr/themes/info-rapide.asp?id=14)

Nombre contacto	Philippe René	Cargo	Encargado de las empresas
Mail	rene.philippe@e2c93.fr	Teléfono	+33 0607767572
Dirección institucional	Rue de la Procession 93217 La Plaine-Saint-Denis  <a href="http://www.e2c93.fr">www.e2c93.fr</a>		
Referencias	Referencias: (1) Documental <i>¿En qué están ahora? O la segunda oportunidad: La película de los antiguos alumnos del E2C93</i> . Recuperado de <a href="https://vimeo.com/54962043">https://vimeo.com/54962043</a> (2) Entrevista realizada a Philippe René, responsable de las relaciones con las empresas de la E2C93, 2 de marzo de 2016. (3) “Les Entreprises Se Presentent Dans Le 93 Sans Faire Baisser Le Chômage”, 23 de diciembre de 2010, en <a href="http://www.20minutes.fr">www.20minutes.fr</a> . (4) <i>Le Figaro</i> , “Quels Sont Les Départements Les plus Pauvres De France?”, 26 de abril de 2016. Recuperado de <a href="http://www.lefigaro.fr">www.lefigaro.fr</a>		

## 4. RESUMEN DE LA CARACTERIZACIÓN DE ESCUELAS DE SEGUNDA OPORTUNIDAD

Para situar el análisis comparativo de las experiencias internacionales de escuelas de segunda oportunidad mencionadas en el presente estudio, se presenta un resumen de cada una de ellas para, luego, abordar los grandes componentes de la intervención identificados. En primer lugar, en la tabla continuación se señalan las características más relevantes de las ESO investigadas en España, Irlanda y Francia, mientras que en la 4.2. se presentan las características de las ESO de Estados Unidos y Uruguay.

### 4.1. Síntesis de las características de las ESO en Europa

País	Francia: E2C93	España: E2O Gijón	Irlanda: Youthreach
<b>Descripción</b>	<p>Las escuelas de segunda oportunidad en Francia y las pertenecientes a la Red Europea de Ciudades con ESO se concibieron e implementaron para enfrentar las elevadas tasas de jóvenes no diplomados en diferentes países europeos. La primera escuela se implementó en Marsella en 1997. En 2001 comenzó a planificarse el programa en Saint-Denis. Su propósito es crear conexiones entre empresas que buscaban personal capacitado y jóvenes que quisieran formarse y conseguir empleo. El objetivo de esta iniciativa no solo es la inserción profesional, sino también favorecer el ascenso profesional y social.</p>	<p>La Escuela de Segunda Oportunidad de Gijón pertenece a la Red Europea de Ciudades con ESO. Su objetivo general es apoyar a los jóvenes del municipio para que permanezcan en el sistema escolar o se reintegren a este. En esta línea, el énfasis está en la formación y el empleo. Se procura mejorar las perspectivas de integración de los jóvenes; aumentar su motivación; y mejorar su capacidad de aprendizaje, sus conocimientos básicos y sus aptitudes sociales. En 2012 se creó un departamento dentro del ayuntamiento, al que se llama “Escuela de Segunda Oportunidad del Ayuntamiento”, y se dota al centro de identidad propia. En 2012 la E2O pasó a formar parte de la Agencia Local de Promoción Económica de Empleo.</p>	<p>Youthreach es un programa gubernamental impulsado por el Departamento de Educación y Ciencia de la República de Irlanda desde 1989. Su objetivo principal es abordar la problemática de la deserción escolar temprana desde una perspectiva inclusiva y basada en la equidad de oportunidades, proveyendo a aquellos jóvenes que hayan abandonado el sistema educacional de las herramientas, conocimientos y confianza necesarios para participar de forma plena en la sociedad y, con ello, proseguir estudios superiores, capacitación técnica y/o incorporarse al mercado laboral. El programa cuenta con alrededor de 110 centros que se encuentran repartidos a lo largo del país. Esta iniciativa ha sido considerada una pieza fundamental del sistema educativo irlandés porque es una propuesta para el problema de la deserción escolar; se enmarca en la política de educación continua de todos los ciudadanos, impulsada por el Estado; y es una alternativa real al sistema de educacional formal.</p>
<b>Población que atiende</b>	<p>La población que atiende tiene entre 18 y 25 años; no cuenta con ningún diploma ni calificación; se presenta por iniciativa propia; tiene</p>	<p>Los destinatarios son jóvenes que tienen entre 14 y 25 años, que residen o tienen vínculos familiares y/o sociales en Gijón. Se pueden organizar en los</p>	<p>La población objetivo del programa se divide en dos grupos prioritarios. Grupo prioritario 1: jóvenes que tienen entre 15 y 20 años y que</p>

	<p>conocimientos básicos de francés; y, en el caso de ser madre o padre, debe tener resuelto dónde dejará a los hijos durante los periodos de formación. Además, solo se reclutan personas que llevan más de un año sin pertenecer a ningún establecimiento escolar o centro de formación técnica. Dos tercios de los alumnos son derivados por un organismo llamado Mission Locale, cuya función es asegurar un seguimiento personalizado a jóvenes que tienen entre 16 y 25 años. A ellos se les plantea la elaboración de un proyecto profesional formativo a largo plazo, y se les entrega asesoramiento en salud y alojamiento. Los centros también acogen a estudiantes inmigrantes que son integrados a Francia por políticas de repatriación familiar y que, por ende, deben reinsertarse a un contexto determinado con trayectorias académicas que no son reconocidas por el Estado. Otro grupo corresponde a jóvenes franceses de trayectoria migratoria reciente, que son enviados por sus familias a sus países de origen con el objetivo de proveerlos de una educación acorde con sus tradiciones, decisión que interrumpe la escolaridad del estudiante en Francia.</p>	<p>siguientes grupos diferenciados:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Jóvenes con dificultades de adaptación en su proceso educativo y con bajas cualificaciones, que dificultan su acceso a la obtención de las titulaciones requeridas por el sistema educativo.</li> <li>- Jóvenes en riesgo de abandono o que han abandonado el sistema educativo, que precisan de medidas específicas de apoyo para facilitar su reincorporación al sistema educativo y/o a su inserción sociolaboral.</li> <li>- Jóvenes con alteraciones en su desarrollo personal y/o social. Por ejemplo, jóvenes que tienen una medida judicial que no es suficientemente grave como para que requiera internamiento en algún centro penitenciario o reformatorio.</li> <li>- Jóvenes procedentes de contextos sociofamiliares deprimidos.</li> <li>- Jóvenes inmigrantes.</li> </ul>	<p>están fuera del sistema educacional formal por al menos seis meses antes del ingreso al programa. Además, deben estar desempleados por al menos tres meses y no deben contar con las certificaciones correspondientes al Ciclo Junior del sistema de educación formal, o las tienen incompletas. Por último, deben manifestar falta de competencias de comunicación interpersonal, emprendimiento y motivación. Grupo prioritario 2: padres solteros; estudiantes que han cumplido pena de cárcel; estudiantes cuyas circunstancias personales sugieren que un programa paralelo al del sistema de educación formal sería lo más conveniente para obtener futuras certificaciones; inmigrantes; y participantes de centros de rehabilitación de drogas.</p>
<b>Cobertura</b>	<p>Los establecimientos acogían a más de 600 alumnos en 2015. En cada uno de los cuatro establecimientos hay 60 jóvenes, de los cuales 30 trabajan en empresas y 30 se forman en las sedes educacionales. Desde su creación, el E2C93 ha formado a más de 3.800 practicantes.</p>	<p>Desde 2009 hasta la actualidad han pasado por la Escuela de Segunda Oportunidad 1.159 alumnos, de los cuales 230 se han incorporaron a lo largo de 2015.</p>	<p>Durante 2015, 5.309 personas formaron parte del programa I (de un total de 6.000 plazas). En 2013 se publicó un estudio que declara que, del total de jóvenes irlandeses que abandonaron la escuela durante 2010, el 25,2% de ellos ingresó al programa.</p>
<b>Tipo de organización</b>	<p>Privada, financiada mayoritariamente con fondos públicos.</p>	<p>Pública.</p>	<p>Pública.</p>

#### 4.2. Síntesis de las características de las ESO en América

País	EE.UU.: Youth Connection Charter School (YCCS)	Uruguay: Jóvenes en Red	Uruguay: Aulas Comunitarias
<b>Descripción</b>	<p>YCCS es una escuela de educación alternativa que busca romper el ciclo de la pobreza y subdesarrollo en poblaciones juveniles de riesgo. Las Youth Connection Charter School surgieron de escuelas comunitarias que se organizaron bajo el alero de una institución única: las escuelas chárter, que son instituciones educacionales de carácter público, que se evalúan sobre la base de su rendimiento académico, que reciben fondos públicos y que son administradas independientemente. La misión de YCCS es promover, desarrollar y proveer una educación de alto nivel a jóvenes que están fuera del sistema educativo, en colaboración con la comunidad de escuelas secundarias alternativas. Uno de sus objetivos centrales es crear un modelo de educación alternativa que sea reconocido en el país, entregando las herramientas necesarias para empoderar a estudiantes vulnerables y desertores escolares con el fin de que se gradúen de la enseñanza secundaria y se conviertan en miembros productivos de la sociedad.</p>	<p>El programa Jóvenes en Red (JER) forma parte de los Programas Prioritarios de la administración del gobierno uruguayo desde 2012. Es un programa interinstitucional coordinado por el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) y, particularmente, por el Instituto Nacional de la Juventud. El objetivo principal del programa es establecer un vínculo entre los jóvenes que no estudian ni trabajan y los distintos servicios que dependen de instituciones públicas (Ministerio del Trabajo, Ministerio de Salud Pública y Servicios Sanitarios, entre otros). En este sentido, JER es un nodo que conecta a los jóvenes con los servicios públicos. Esto quiere decir que el programa no desarrolla ofertas de programas de intervención, sino que articula la oferta con la demanda en el territorio, especialmente en aquellos que tienen altos índices de vulnerabilidad. El programa propone un trabajo con el joven en la comunidad, mediante la integración articulada de tres componentes: social, educativo y laboral.</p>	<p>El Programa Aulas Comunitarias (PAC) constituye un dispositivo puente que busca garantizar el derecho a la educación a través de la revinculación de los estudiantes con el sistema educativo y con su propia capacidad de aprender. A diferencia de otros programas, el PAC busca que el alumno retorne a la escuela tradicional, por tanto, el programa tiene un carácter no permanente. El PAC hoy forma parte del sistema de dispositivos de Inclusión Educativa del Plan de Acción de Apoyo a la Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia (ENIA). El objetivo general del PAC es promover la inclusión educativa de adolescentes que se encuentran desvinculados de la educación media básica y reingresar a los jóvenes que están fuera de la educación secundaria o que nunca ingresaron a ella. Destaca su carácter intersectorial, ya que el Estado y la sociedad civil trabajan en conjunto para abordar la temática de una forma particular, de acuerdo con cada comunidad. El Estado, por medio de sus instituciones de educación, se encarga de los estándares de aprendizaje, de los contenidos y del pago de personal, mientras que las ONG aportan el espacio físico y la gestión del programa.</p>
<b>Población que atiende</b>	<p>Históricamente, YCCS ha acogido a jóvenes que tienen entre 16 y 21 años. YCCS define a su población objetivo como alumnos que se caracterizan por un “ausentismo crónico” (<i>chronic truancy</i>) del sistema escolar formal. Muchos de los alumnos que ingresan al programa han estado fuera del sistema por años y sus niveles de</p>	<p>El Programa Jóvenes en Red está dirigido a personas de 14 a 24 años que no se encuentran estudiando, que no han culminado el ciclo básico de enseñanza secundaria, que no cuentan con empleo formal, y que, a su vez, pertenecen a hogares con ingresos por debajo de la línea de pobreza.</p>	<p>El PAC trabaja con adolescentes que tienen entre 13 y 17 años que, habiendo finalizado la educación básica, no asisten a centros de educación media (liceo o UTU), o se hayan desvinculados, sin haber culminado primer año. Se estima que aproximadamente el 50% de</p>

País	EE.UU.: Youth Connection Charter School (YCCS)	Uruguay: Jóvenes en Red	Uruguay: Aulas Comunitarias
	<p>comprensión lectora y matemática están desfasados en, al menos, tres niveles. Debido a cambios recientes en el sistema legal, la edad mínima de ingreso a escuelas alternativas como YCCS ha aumentado a 17 años.</p>		<p>los estudiantes del PAC pertenece a familias de alta vulnerabilidad.</p>
<b>Cobertura</b>	<p>En sus comienzos, YCCS atendía a cerca de mil estudiantes. Si bien la cantidad de escuelas y organismos pertenecientes a la red se redujo, en 2007 YCCS tenía 2.700 estudiantes. Una campaña reciente impulsada por la escuela, en conjunción con organismos similares, espera proveer educación a cerca de 50.000 desertores escolares hacia 2019. Estadísticas de YCCS señalan que el programa es responsable del 8% de las licenciaturas obtenidas dentro de las escuelas públicas de Chicago. Por otro lado, YCCS rompe con el círculo de fracaso escolar de manera importante al lograr que el 70% de la población desertora que ingresa al programa se gradúe.</p>	<p>El programa comenzó a desarrollarse en 2012, con 36 equipos socioeducativos en cinco departamentos de Uruguay: Montevideo, Artigas, Canelones, Cerro Largo y San José. Posteriormente, en 2013 comenzó a trazarse un proceso de ampliación de la experiencia. En total, en la actualidad el programa cuenta con 43 equipos distribuidos en 35 localidades de nueve departamentos del país. La cobertura se seleccionó de acuerdo con niveles de vulnerabilidad socioeconómica con mayor presencia de población de jóvenes de entre 14 y 24 años.</p>	<p>En 2006, cuando arrancó el programa, contaba con doce aulas en el país. En 2009 se amplió la cobertura del PAC, lo que permitió implementar 18 aulas en distintas localidades del país. En 2013 completó un conjunto de 25 aulas localizadas en barrios o zonas de contexto crítico, en Montevideo y el interior del país. Sin embargo, en 2016 la cantidad de aulas se redujo de 25 a 17 debido a que el programa está en una fase de reevaluación, sobre todo de parte del MIDES, que actualmente cerró varias de sus aulas para probar un nuevo modelo de intervención, esta vez en los establecimientos educativos formales. La cobertura del programa, en los seis años involucrados desde su inicio en 2007, pasó de 632 a 2.092 participantes.</p>
<b>Tipo de organización</b>	Pública.	Mixta.	Mixta.

## 5. ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS ESO SELECCIONADAS

Para comparar las seis experiencias en que se ha focalizado el análisis, se analiza su funcionamiento en cinco grandes temas. En primer lugar, se abordan los objetivos generales, es decir, su orientación. En segundo lugar, se examina el marco en el que se implementan dichas experiencias, referido al tipo de organización que implementa las ESO, a la institucionalidad de la que dependen y a la normativa en la que se insertan en sus respectivos países. En tercer lugar, la atención se focaliza en la acción que realizan las ESO, considerando las etapas de intervención y la metodología, como también los equipos profesionales y técnicos que están a cargo de llevar a la práctica una escuela de segunda oportunidad. A continuación, se revisan los recursos financieros de que dispone cada experiencia, junto con algunos facilitadores y obstaculizadores en este ámbito. Por último, se abordan las relaciones que cada ESO mantiene con otras instituciones estatales y/o privadas.

A continuación, se presenta un diagrama con los grandes temas abordados en el análisis comparativo de las ESO.



### 5.1. Orientación de las escuelas de segunda oportunidad

En este apartado se analizan los objetivos y metas de estas escuelas, pues el diseño y el énfasis de cada programa responden a un trasfondo mayor. De esta manera, se comparan los lineamientos generales de los seis programas, con especial atención en los objetivos y metas de cada uno. Se abordan los énfasis de cada programa en relación con los ámbitos educativo y laboral; en otras palabras, se reconocen los posibles diálogos y tensiones que se generan al respecto.

En la tabla a continuación se resume el ámbito de análisis de esta sección.

## Objetivos y metas de las ESO

	Aulas Comunitarias (Uruguay)	YCCS (Estados Unidos)	E20 Gijón (España)	Jóvenes en Red (Uruguay)	Youthreach (Irlanda)	E2C93 (Francia)
Objetivo	Promover la inclusión educativa de jóvenes que se encuentran desvinculados del sistema educativo (SE).	Proveer un sistema educativo alternativo, alineado con los intereses y necesidades de jóvenes que abandonan el SE.	Apoyar a jóvenes para que permanezcan o se reintegren al sistema escolar.	Promover el ejercicio de derechos de jóvenes que se encuentran desconectados del sistema escolar.	Abordar la deserción escolar desde una perspectiva inclusiva y de igualdad de oportunidades.	Formar a jóvenes que se encuentran sin diploma ni calificación para lograr su inserción laboral.
Meta	Reinserción educativa.	Romper el ciclo de la pobreza y subdesarrollo en poblaciones juveniles.	Reinserción educativa.	Reconstrucción de redes y tejido social.	Jóvenes insertos en lógica de educación continua y reintegrados socialmente.	Jóvenes capacitados en algún oficio y/o con trabajo.

En términos generales, todos los programas comparten un diagnóstico y un punto de partida: el reconocimiento de jóvenes que se encuentran alejados de las estructuras de oportunidades de sus respectivos países. En otras palabras, jóvenes desvinculados de los múltiples espacios institucionales, que conforman una población que se encuentra en situación de marginalidad. En tal sentido, los programas se proponen como meta aproximar a estos jóvenes a las estructuras de oportunidades de sus respectivas sociedades. De este modo, se promueve su reinserción a la sociedad y la restitución de sus derechos.

Otra premisa compartida es que entienden la educación como un proceso que vehiculiza o impulsa la reinserción social de los jóvenes. En otras palabras, se asume la educación como una herramienta de desarrollo. Sin embargo, cada programa tiene distintas perspectivas con respecto a cómo comprende dicha educación y a qué ámbitos de las trayectorias vitales se vincula. Estas distintas perspectivas se observan, principalmente, en la relación entre el ámbito educativo y sociolaboral. Mientras algunos programas abordan la problemática de la reinserción desde una mirada integral, donde lo educativo y lo laboral se suman a un amplio espectro de áreas que se busca desarrollar, otras iniciativas enfatizan lo educacional, y otras se focalizan en la preparación laboral.

De este modo, entre los seis programas seleccionados, dos se posicionan predominantemente en una de las dos dimensiones: laboral o educativa. Tal es el caso de la E2C93 de Francia, que se centra en el primer ámbito, y el de Aulas Comunitarias de Uruguay, que se orienta hacia lo educativo.

Con respecto a la ESO E2C93, su énfasis está en la promoción y la inserción laboral de los jóvenes. Este sello se estipula desde el objetivo general del programa que consiste

en formar jóvenes sin diploma ni calificación para que puedan salir del programa con un empleo o en formación especializada para ejercer algún oficio.

Por lo tanto, la meta de este programa es que los jóvenes egresen con la formación necesaria para desarrollar algún oficio, o bien, con una ocupación laboral. En ese sentido, la concepción de la educación de este programa apunta a habilitar a los jóvenes para disminuir la brecha que los distancia del mercado laboral. El fin de la educación es entonces, predominantemente el desempeño laboral.

En el otro polo está el Programa Aulas Comunitarias de Uruguay, que aspira a reintegrar a los jóvenes al sistema educacional tradicional. En esta línea, no se plantea como un programa educativo alternativo a la educación formal, sino que su objetivo se orienta más bien a promover la inclusión educativa de jóvenes que se encuentran desvinculados del sistema educacional.

Así, la meta de este programa es reinsertar a los jóvenes para que terminen la educación escolar en centros educativos formales. Al priorizar el derecho a la educación —que permite un desarrollo integral de las personas— lo laboral se desdibuja. No obstante, el programa vislumbra que sus participantes tendrán mejores oportunidades laborales al terminar la educación secundaria.

Los otros cuatro programas no presentan un énfasis claro en uno de los dos polos, ya que proponen tanto talleres de habilitación laboral como de educación o reinserción educativa, los que se realizan dependiendo de las necesidades de cada participante.

Todos los programas analizados resaltan la importancia de contribuir al desarrollo integral de los jóvenes, por lo cual abordan tanto el ámbito educativo (desde un punto de vista integral y no referido únicamente a la adquisición de habilidades curriculares o laborales) como laboral. Esta última dimensión se concibe desde lo social, es decir, como un área que se desarrolla si se promueven, paralelamente, otras áreas. Un ejemplo es el programa Jóvenes en Red, de Uruguay, el cual entiende que la distancia con el mundo laboral se debe a situaciones propias de las trayectorias vitales de los jóvenes, las cuales deben ser consideradas. Este programa sostiene que es antes de los 25 años que la mayor parte de la población consolida su trayectoria educativa de partida y, por ende, los jóvenes entre 14 y 24 años que no estudian y no han culminado la Enseñanza Media Básica cuentan con una escasa formación a la hora de insertarse en el mercado laboral. Esto, sumado a un contexto de vulnerabilidad socioeconómica, determina para estos jóvenes menores oportunidades de acceso al empleo formal y su desarrollo personal y social. Es por ello que el programa se propone mejorar todos los aspectos del participante (personales, sociales, educativos, de salud e inserción laboral).

En el fragmento anterior se presenta un diagnóstico de la población objetivo del programa, identificada como jóvenes que viven en contextos de vulnerabilidad socioeconómica, a quienes no les han permitido completar la educación media. Junto

con ello, se plantea que esas características de los jóvenes impactan en una posible inserción al mercado del trabajo. Sin embargo, no quiere decir que lo laboral sea la única meta del programa, sino que también apela a mejorar múltiples aspectos que, dada la situación de vulnerabilidad, no se han podido desarrollar. En la propuesta se habla de generar intervenciones en los planos individuales, sociales, educativos, de salud e inserción laboral. En otras palabras, esa una intervención integral que persigue el desarrollo del sujeto en sus múltiples facetas y su reintegración total a su contexto social y a la sociedad en general.

Otra propuesta similar es el programa Youthreach, de Irlanda, que también aboga por la integralidad de la formación de jóvenes y que enfatiza con mayor claridad ciertos ámbitos:

Es necesario establecer también que Youthreach constituye una pieza fundamental en la política de tener una sociedad que se eduque a lo largo de toda la vida (*lifelong learning society*), impulsada por el Departamento de Educación. Esta política a su vez es complementada por las directrices impulsadas por el Ministerio de Emprendimiento, Comercio y Trabajo, las que plantean una actualización permanente de las herramientas y capacidades de los trabajadores a través de una educación continua a lo largo de toda su vida, con tal de tener una fuerza de trabajo cada vez más especializada y desarrollada (Informe 2, p. 137).

La cita previa hace alusión a la educación continua, que se vincula con el desarrollo integral de las personas en tanto seres en permanente estado de formación. En ese sentido, lo laboral es parte de un proceso formativo que se imbrica y dialoga con la idea de la educación continua.

En síntesis, la tensión entre el ámbito educativo y el laboral se aborda y se resuelve según cómo se comprenda cada uno de los ámbitos y la manera como se articulan entre sí. En general, se reconoce la educación como una dimensión que permite la reintegración social de los jóvenes; al mismo tiempo, se concibe como un concepto amplio que traspasa las barreras del currículum formal de cada país, al plantearse como una herramienta vehiculizadora del desarrollo integral de los jóvenes. Salvo el caso francés y de aquellos programas que buscan reintegrar al joven al sistema educativo tradicional, el propósito de los programas trasciende la mera reincorporación de los jóvenes a espacios institucionales. En este sentido, las iniciativas apelan a toda la dimensión social y asociativa de estos espacios, tal como lo hace el programa Jóvenes en Red.

Ahora bien, para analizar la posibilidad de contar con escuelas de segunda oportunidad en Chile, sería interesante abordar esta conceptualización más amplia que otorgan los programas que apuntan al desarrollo integral de los sujetos. Si bien el fenómeno de distanciamiento del joven del sistema escolar es multidimensional, se puede estudiar, como lo testimonian los casos anteriores, desde una óptica focalizada

que privilegie un polo laboral, por un lado, y un polo educacional, por el otro. Que impulse una u otra dimensión dependerá de la orientación del programa, pero también de la edad de la población objetivo. En esta línea, una población objetivo de hombres y mujeres en plena edad escolar y más orientada hacia la adolescencia temprana, probablemente relevará un foco escolar, mientras que un programa dirigido a jóvenes que están cerca de los 18 años o que ya han superado esa edad dará más énfasis a la formación laboral. Independientemente del acento del programa, este tipo de proyectos deben tener un componente psicosocial, es decir, no deberían pensarse como programas con énfasis unilaterales, ya sea que se enfoque en la continuidad de estudios o en la habilitación para un trabajo.

Contemplar otros ámbitos de desarrollo implica, necesariamente, cuestionar las condiciones por las cuales dichos jóvenes abandonaron sus estudios. Esta perspectiva ofrece una mirada más compleja del fenómeno y posibilita que tanto el Estado como la sociedad se responsabilicen de estos jóvenes cuyos derechos han sido vulnerados. Esta integralidad considera que el fenómeno del distanciamiento entre el joven y la escuela es un problema multidimensional, ya que la desescolarización se explica por factores coadyuvantes de variada índole: culturales, psicosociales y afectivos, cognitivos y conductuales. Es así como el niño, niña o joven que se ha desescolarizado experimenta efectos que tienen que ver con cómo sus otros significativos (padres, cuidadores, amigos) le otorgan sentido simbólico a la escuela y cómo la escuela adquiere un significado ajeno y hostil a la comprensión de la vida del niño, niña o joven (Archambault, Janosz, Morizot y Pagani, 2009; Balfanz, Herzog y Mac Iver, 2007).

El segundo elemento que explica el alejamiento de la escuela es la erosión en la autoestima del niño o joven por las dinámicas expulsatorias del sistema escolar que, en términos de su lógica de funcionamiento, marginan a quienes le presentan desafíos tanto cognitivos como conductuales (Finn, 1989; Rosenthal y Jacobson, 1968). Esta erosión se profundiza con el paso del tiempo como una internalización de atribución causal por parte del niño o joven de las razones para esa desescolarización (“No soy bueno para el estudio”) (Reyna, 2000).

Finalmente, en términos conductuales, programas de este tipo requerirán socializar rutinas y hábitos que les permitan ceñirse a una lógica institucional reglada por horarios y tipos de actividades (ya sea que el joven se incorpore a la escuela o al mundo del trabajo), y ello se hará más exitosamente, como lo demuestran los análisis de los casos, cuando se respeta el carácter adolescente o juvenil de la población participante.

Al considerar el conjunto de factores que acompaña el fenómeno de la desescolarización, ya sea como antecedentes o como consecuentes, se ve con claridad que un programa que aborde sus múltiples dimensiones tendrá la capacidad de asumir no solo el rezago educativo, sino también las dinámicas asociadas. Por ello, se plantea que fortalecerá la posibilidad de que niños, niñas y jóvenes generen un

proyecto de vida en el que la formación educativa sea un aspecto importante de su orientación de sentido.

## 5.2. Institucionalidad de las escuelas de segunda oportunidad

En este apartado se describe la dependencia administrativa de las escuelas de segunda oportunidad, es decir, se identifican los órganos o instituciones de los que dependen, junto a su ámbito territorial de acción. También se analiza el marco regulatorio que norma el funcionamiento de las ESO, considerando las posibilidades que este marco significa para el funcionamiento, alcance y éxito de estas escuelas.

### 5.2.1. Dependencia institucional

#### Dependencia institucional de las ESO

	Aulas Comunitarias (Uruguay)	YCCS (Estados Unidos)	E20 Gijón (España)	Jóvenes en Red (Uruguay)	Youthreach (Irlanda)	E2C93 (Francia)
<b>Dependencia</b>	Pública.	Público/Privada.	Pública.	Pública.	Pública.	Privada.
<b>Institución de la que depende</b>	Administración Nacional de Educación Pública, en conjunto con la División Socioeducativa del Ministerio de Desarrollo Social y Organizaciones de la Sociedad Civil.	Departamento de Escuelas Públicas de Chicago (financiamiento). Administración privada.	Municipio de Gijón.	Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) con participación de otras instituciones.	Departamento de Educación y Ciencia de la República de Irlanda.	Financiado por entidades públicas (Estado, departamento, comuna, Unión Europea, región) y privadas (empresas). Administración privada.
<b>Territorio</b>	País. 17 aulas funcionando en Montevideo y zonas interiores del país.	Ciudad de Chicago, estado de Illinois.	Local (Gijón).	Nueve departamentos del país (35 localidades).	País.	Departamento de Seine-Saint-Denis.

En términos generales, la mayoría de los programas corresponde a iniciativas públicas dependientes de los Estados. Ahora bien, las instituciones gubernamentales de las que cada programa depende varían de acuerdo con el ámbito territorial que cada uno contempla.

Antes de adentrarse en los programas públicos, interesa detenerse en aquellos que nacen a partir de una iniciativa privada. Tal es el caso de la E2C93, de Francia, la cual depende administrativamente de un directorio en gran parte conformado por empresarios. Esto resulta coherente con los objetivos y metas del programa, promover la inserción laboral de los jóvenes. En tal sentido, esta iniciativa depende del mercado del trabajo en tanto los actores que pertenecen a ese ámbito tienen injerencia directa en el devenir del programa. Dado este origen, la escuela no tiene mayores vínculos con el marco regulatorio del Ministerio de Educación francés y se rige solamente por el marco que regula las organizaciones sin fines de lucro. Pese a lo anterior, el programa recibe financiamiento estatal desde el Estado, los departamentos y las comunas. De este modo, pareciera que el vínculo que establece este programa con el Estado es meramente financiero, lo cual no implica que sus lineamientos tengan coherencia con las orientaciones del aparato estatal. Esta independencia podría significar que este centro se ciñera únicamente a las lógicas del mercado, dejando de lado cuestiones como el desarrollo integral del joven, su reinserción social o su posición en tanto ciudadano con derechos. Importaría, más bien, generar mano de obra especializada para el desarrollo privado.

Otro caso que combina lo público y lo privado es el programa YCCS, que depende del Departamento de Escuelas Públicas de Chicago, pero tiene una administración privada. La dependencia pública de esta iniciativa se relaciona tanto con su financiamiento como con los marcos regulatorios que lo rigen. Aunque se plantea como una alternativa a la educación secundaria, este programa se rige por los mismos marcos, por lo que debe someterse a las evaluaciones y certificaciones del Estado. De todos modos, mantiene una autonomía administrativa en tanto es dirigida por agentes locales, entre los cuales se encuentran escuelas, *community colleges* y otras entidades asociadas al ámbito educativo. En este caso la articulación público/privada es más orgánica, pues los lineamientos de la escuela guardan relación con las directrices estatales.

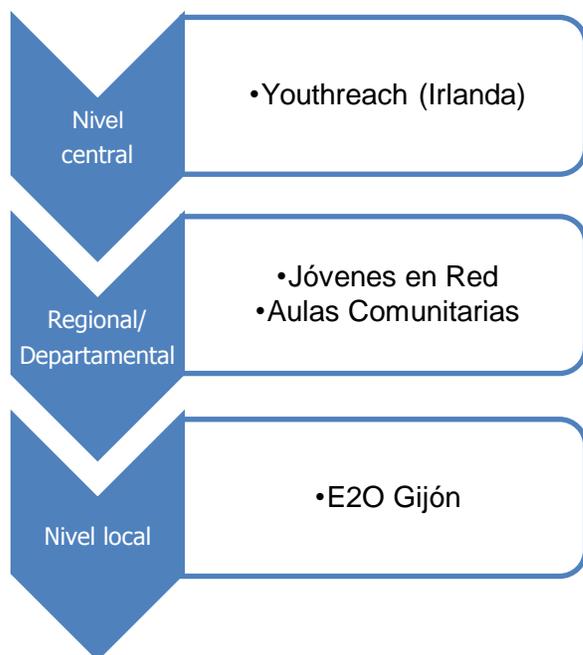
Ahora bien, es llamativo que el Estado aplique estándares tradicionales para la evaluación y certificación de estas escuelas, si se considera que promueven un diseño pedagógico y una lógica de trabajo alternativa que se adecua a las diferencias que existen entre los jóvenes. Sin embargo, estos centros se evalúan con los mismos sistemas evaluativos generales que provienen de la normativa No Child Left Behind. En ese sentido, se aprecia una desconexión entre los marcos institucionales regulatorios y el trabajo territorial, de modo que este último se adapta al contexto, mientras que el marco regulatorio carece de esa especificidad. En la entrevista,<sup>51</sup> los directivos de YCCS manifiestan que uno de los desafíos de medir el desempeño en estos contextos es que no existen suficientes estudios enfocados en este tipo de

---

<sup>51</sup> Entrevista a Sheila Venson, directora ejecutiva de Youth Connection Charter School, Chicago. Participaron también otras cuatro representantes de YCCS, incluyendo a la doctora Linda Goodwin (Chief Education Officer), Myrel Cook (directora de YCCS New Teaching for New Learning Institute) y Tracy Brown. 17 de marzo de 2016.

escuela; por ello, se torna difícil dar cuenta de parámetros válidos para evaluar su éxito o fracaso.

Por su parte, los programas con dependencia pública exhiben diferencias respecto del nivel de inserción territorial de los programas. Si se pudiera hacer un continuo respecto de la centralidad de los programas, este quedaría organizado del siguiente modo:



En el nivel más centralizado está el programa Youthreach, de Irlanda, que depende administrativamente del Departamento de Educación y Ciencia de la República de Irlanda, y que contempla una inserción territorial nacional. Es decir, la cobertura de este programa es nacional y es administrado por una de las instituciones dependientes del Ministerio de Educación irlandés.

En el caso de Jóvenes en Red (JER), de Uruguay, el programa tiene una dependencia ministerial con coordinación interministerial y una planificación de inserción territorial nacional. Pese a este carácter, en la planificación se priorizan algunos territorios por sobre otros, por lo que actualmente JER se implementa en nueve de los diecinueve departamentos que conforman Uruguay. Dichos territorios se seleccionaron en atención a los índices de vulnerabilidad del país, datos manejados justamente por las entidades coordinadoras del programa. En tal sentido, pese a no tener cobertura en todo Uruguay, es un programa pensado y organizado en el nivel central.

Similar es el caso de Aulas Comunitarias, del mismo país. Este programa nació en el marco de una política pública nacional, a cargo de organismos del nivel central y de organizaciones de la sociedad civil. Esta característica, junto con el hecho de constituir un puente para reinsertar a los jóvenes en el sistema educativo tradicional, permite que este programa sea pensado en clave nacional. No obstante, su impacto territorial se ha visto mermado en el último año producto de una reevaluación del programa. Actualmente cuenta con 17 aulas ubicadas en algunas localidades del país. En ese sentido, al igual que Jóvenes en Red, tiene una lógica y un diseño nacional, pero aún está en proceso de abarcar el territorio completo.

Al ámbito local corresponde la E20 de Gijón, programa que surge como iniciativa del municipio de Gijón, es decir, ya no como un programa de nivel y cobertura nacional, sino más bien como un proyecto construido en un territorio específico del país, a partir del propio diagnóstico territorial de los actores. Ahora bien, la localidad de la iniciativa no implica, necesariamente, su desconexión con otros programas o realidades del país. Es más, la E20 de Gijón forma parte de la Red Europea de Ciudades con Escuelas de Segunda Oportunidad, lo que le permite articularse en un quehacer o lógica de trabajo que trasciende el nivel local.

Es interesante abordar la relación entre el nivel local y central en este apartado, ya que ambas lógicas tienen sus ventajas y desventajas a la hora de pensar en una posible implementación de escuelas de segunda oportunidad en Chile.

Las iniciativas de nivel local surgen a partir de diagnósticos basados en las especificidades de cada territorio, por lo tanto, se pueden adaptar al contexto específico. Si bien esta es una ventaja, el hecho de que se circunscriba a lo local puede frenar su impacto, pues solo se logra intervenir un reducido sector de la población.

En cambio, una de las ventajas de las iniciativas centrales es que se conciben como políticas públicas que apelan a la equidad e igualdad de oportunidades en todo el territorio del país, cobertura que aumenta su impacto. Por otra parte, esto permite que las diferentes iniciativas locales de ESO obtengan financiamiento desde el nivel central, lo que les brinda más estabilidad. Cabe señalar que la posibilidad de contar con recursos estables es básica para asegurar procesos de más largo aliento y para los cuales es clave la retención de personal técnico calificado, con experiencia en el trabajo educacional y juvenil.

En este contexto, una posible deficiencia de instalar ESO desde el nivel central es que la definición de políticas públicas, que necesariamente son generales, podría evidenciar falencias respecto de la contextualización de las iniciativas en el espacio local. Habría que asegurar que la definición de políticas generales, con estándares uniformes y directrices unitarias, no redujera la autonomía y la creatividad, de manera de respetar la fructífera interpretación de las dinámicas que se generan en los territorios. Al respecto son ilustrativas las preguntas que plantea Neirotti (2008):

¿Puede esperarse que exista en el espacio local alguna posibilidad de autonomía en las regulaciones, o sea, algún margen de movimiento propio? Y, en caso de existir esta posibilidad, este movimiento ¿sería solo la “aplicación” o ejecución de lo concebido a nivel central, o podría tratarse, en cambio, de una práctica reflexionada que no solo ilumine la acción dentro de los límites locales, sino que acerque también ideas a otras jurisdicciones de mayor alcance? ¿Se puede incidir desde el espacio local, y si resultara posible, hasta dónde?

Su respuesta de que en el territorio local se recrean, con matices propios, las relaciones y reglas del juego establecidas en el nivel nacional y global, lo que deriva en nuevos significados y apropiaciones de conocimiento y sentido, es también el planteamiento de UNICEF para que una política nacional de ESO respete y favorezca la autonomía de lo local.

### **Análisis normativo**

Para realizar el análisis normativo se requiere posicionar cada realidad nacional donde se desarrollaron las ESO. A continuación se examinan los marcos normativos de las experiencias, para terminar con un comentario general acerca de su relación con la actual normativa chilena.

#### *Francia: E2C93*

En Francia, las escuelas de segunda oportunidad están expresamente reguladas en el título V del Código de Educación francés. Su artículo 214-14 las define de la siguiente forma:

Las Escuelas de Segunda Oportunidad participan en el servicio público regional de capacitación vocacional y ofrecen capacitación a personas de entre 16 y 25 años sin calificación vocacional o diploma. Cada uno de ellos se beneficia de un curso de capacitación personalizado.

Estas escuelas emiten un certificado de finalización de la capacitación que indica el nivel de habilidades adquiridas para facilitar el acceso al empleo o una certificación registrada en el directorio nacional de certificaciones profesionales.

La red de escuelas de segunda oportunidad tiende a garantizar una cobertura completa y equilibrada del territorio nacional, en consulta con las autoridades locales.

Un decreto, emitido después de consultar al Consejo Nacional de Empleo, Formación Profesional y Orientación a que se refiere el artículo L. 6123-1 del Código del Trabajo, establece las normas detalladas para la aplicación de este artículo.

El artículo D214-10 señala que la certificación de “escuela de segunda oportunidad” la emite por cuatro años la asociación Red E2C y puede renovarse de acuerdo con un procedimiento expresamente establecido. Solo las instituciones y organismos de formación que se ajusten a los criterios definidos por las especificaciones de la asociación y de conformidad de los Ministros de Educación y Formación Profesional pueden ser certificadas.

Además, en el artículo D214-11 se regula la duración del programa de formación, cuya extensión no podrá ser superior a 48 meses. Este plazo se define a partir de una evaluación individual de conocimientos y habilidades que se aplica al comienzo, así como de una entrevista de entrada, y de los proyectos profesionales y personales.

Uno de los elementos interesantes de la experiencia francesa es que vincula a las escuelas de segunda oportunidad con los contratos de aprendizaje y la regulación laboral. En este sentido, las ESO son una respuesta a la realidad de muchos jóvenes que abandonan la escuela sin calificación y que son incapaces de encontrar trabajo. Para abordar esta dificultad, se establece un plan regional de contratos y una orientación profesional de mediano plazo, según el análisis de las necesidades del territorio y de los objetivos de desarrollo económico de la región.

Este plan define el contrato, el territorio regional y el área de empleo. En el contrato se establecen expresamente:

1. Los objetivos en el campo de servicios de consultoría y asistencia en la orientación, en virtud del artículo L. 6111-3, para garantizar la accesibilidad de los programas disponibles;
2. Los objetivos de los cursos de formación profesional inicial y continua. Estos objetivos tienen en cuenta la aparición de nuevos sectores y nuevas ocupaciones en el campo de la transición del medio ambiente y la energía;

3. En el apartado dedicado a los jóvenes, un patrón de desarrollo de la formación profesional inicial, la promoción de una representación equilibrada de mujeres y hombres en cada sector, incluyendo el ciclo inicial de educación profesional impartida por las escuelas de arte y patrón regional por valor de formaciones sociales y la distribución regional de los servicios de salud. Este esquema incluye disposiciones para el alojamiento y la movilidad de los jóvenes, para facilitar su programa de entrenamiento;
4. En su sección de adultos, formación profesional destinada a promover el acceso, permanencia y retorno al trabajo;
5. Un plan de avance del desarrollo de la orientación regional de servicio público;
6. Las prioridades relativas a la información, la orientación y la validación de la experiencia adquirida.

Además, el plan debe establecer los acuerdos anuales sectoriales para contribuir a la aplicación de la estrategia definida por el acuerdo regional.

Para la formación y el desarrollo regional del plan de contrato y orientación profesional se cuenta con el Comité Regional de Empleo, Formación y Orientación Profesional. Estos son comités de composición mixta, integrados por el representante del Estado en la región, autoridades académicas, organizaciones sindicales de los trabajadores y organizaciones empresariales. Así, a través de un proceso participativo, se acuerda el contrato regional, que culmina con la firma de cada uno de los participantes.

Un decreto del Consejo de Estado —emitido después de que el Consejo Nacional del Empleo, Formación y Orientación Profesional mencionado ha acordado el Plan regional de contrato y orientación profesional— determina los métodos de monitoreo y evaluación. El plan considera, además, acuerdos anuales de aplicación específica para el Estado y la región, la programación de actividades y el presupuesto asignado. Estas cláusulas también son firmadas por los participantes, los sindicatos y empresarios, de acuerdo con sus ámbitos de interés.

Para ejecutar estos programas se celebran convenios con centros de formación técnica u otros organismos técnicos. Esta regulación es fruto del trabajo que impulsó la Red E2C de Francia a principios de 2009 y que fue autorizada por el Ministerio de Trabajo y el Ministerio de Educación, a través del Programa de Condiciones para Certificar un E2C y de la Guía de Certificado, desarrollada con la norma AFNOR (Association Française de Normalisation, organización nacional francesa para el establecimiento de normas de calidad y miembro de la International Organization for Standardization, ISO). De esta forma, el proceso de certificación se profesionalizó. Así, las escuelas, después de una auditoría técnica realizada por la AFNOR y del dictamen de la Comisión Nacional de Certificación, reciben el título de Miembro de la Red Activa de E2C Francia, que les permite realizar estas capacitaciones y certificarlas.

La Red E2C Francia es parte de un nuevo panorama institucional. Es así como ha implementado las herramientas necesarias para garantizar la calidad de un proceso de certificación de escuelas de segunda oportunidad, en virtud de los textos reglamentarios y estatutarios, que supervisa el desarrollo de esta institucionalidad en todo el país. El objetivo es que cada escuela cumpla con la misión y los principios fundamentales de la Carta creada en 2004, al tiempo que permite que se adapten a la realidad social y productiva de cada territorio local.

Las acciones de esta Red de Escuelas de Segunda Oportunidad permitieron:

- El Reconocimiento de Sistema de Escuelas de Segunda Oportunidad (Art. L 214-14 del Código de Educación, de la Ley 2007-295 del 5 de marzo de 2007, y el Decreto N° 2007-1756 del 13 de diciembre de 2007, sobre Escuelas de Segunda Oportunidad). El artículo L214-14 del Código de Educación francés faculta a la escuela de segunda oportunidad para participar en la formación regional de profesionales y personas de 16 a 25 años sin cualificación profesional o grado. Cada uno tiene un programa de entrenamiento personalizado.
- Habilitar a la E2C para cobrar la tasa de aprendizaje (Decreto N° 2009-221, del 24 de febrero de 2009).
- Desde 2009, la intervención del Estado en el financiamiento de las escuelas.
- La creación de un certificado que garantiza la calidad del sistema educativo. Estas escuelas emiten un certificado de finalización de la formación que indica el nivel de habilidad adquirido para facilitar el acceso al empleo o una certificación registrada en el directorio nacional de certificaciones profesionales.

La experiencia francesa, que vincula las escuelas de segunda oportunidad con las empresas, permite a los estudiantes contar con financiamiento y desarrollar habilidades necesarias para obtener puestos de trabajo y colabora con su inclusión social. Asimismo, estas escuelas han sido reconocidas como alternativas al servicio militar y existe un régimen de tributación especial para las empresas que apoyen esta modalidad.

#### *España: Escuela de Segunda Oportunidad de Gijón*

En España, las competencias administrativas se reparten entre el Estado y las Comunidades Autónomas. El primero está a cargo de la normativa básica educativa y de la educación en el exterior, mientras que las Comunidades Autónomas son responsables del desarrollo de la normativa estatal y de la gestión del sistema en sus ámbitos territoriales respectivos, sin que la administración haya adquirido un papel destacado en la administración formal. Según la Guía de Concejalía de Educación del Gobierno de España (2012):

El Estado tiene reservado el ejercicio en exclusiva de las competencias que velan por la homogeneidad y la unidad sustancial del sistema educativo y que garantizan las condiciones de igualdad básica de todos los españoles en el ejercicio de sus derechos educativos fundamentales, determinados por la Constitución. Son, en su mayor parte, competencias de índole normativa para la regulación de los elementos o aspectos básicos del sistema, aunque también cuenta con otras de carácter ejecutivo. El Ministerio es el órgano de la Administración Central del Estado encargado de la propuesta y ejecución de las directrices generales del Gobierno sobre la política educativa. Para ejercer estas funciones, el Ministerio se organiza en servicios centrales, que conforman la estructura básica, y servicios periféricos, a través de los cuales se gestionan las tareas en el ámbito regional y provincial.

A las Comunidades Autónomas les corresponden competencias normativas de desarrollo de las normas estatales y de regulación de los elementos o aspectos no básicos del sistema educativo, así como las competencias ejecutivo-administrativas de gestión del sistema en su propio territorio, con la excepción de las que están reservadas al Estado. En cada Comunidad Autónoma, la Administración Estatal cuenta con un órgano con capacidad ejecutiva para llevar a cabo las competencias educativas exclusivamente estatales. Este órgano es la Alta Inspección. El Ministerio actúa como Administración educativa en las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla. Cada Comunidad Autónoma ha configurado su propio modelo de Administración educativa, en unos casos como Consejería y en otros como Departamento, en respuesta a las funciones que han asumido y según los servicios que han recibido sus respectivos estatutos (p. 25).

Según la Ley 57 de 2003, que establece medidas para la modernización del gobierno local, el Ayuntamiento de Gijón dictó su Reglamento de Organización, Funcionamiento y su Régimen Jurídico.

En la actual estructura del ayuntamiento, la Agencia Local de Promoción Económica y de Empleo aglutina las políticas municipales de empleo, formación, orientación laboral, derecho empresarial, innovación y responsabilidad social territorial. La Escuela de Segunda Oportunidad de Gijón es parte de esta agencia.

De acuerdo con la normativa, la alcaldía delega parte de sus facultades en concejalías. Es así como a la Concejalía Delegada de Hacienda, Organización Municipal y Empleo le corresponden los asuntos y materias relacionados con las escuelas taller, casas de oficio y escuelas de segunda oportunidad. Estas escuelas se conciben a partir de la necesidad de los jóvenes de acceder a mejores empleos y desarrollar sus capacidades laborales. Existe otra concejalía que está a cargo, en particular, de educación y cultura.

Esta experiencia tiene poca relación con la legislación actualmente vigente en España, que desarrolla detalladamente tanto de la institucionalidad del sistema educacional

como los contenidos que se deben impartir. En este marco, el sistema educativo de Gijón es extremadamente flexible y atiende a las características locales.

#### *Irlanda: Youthreach*

En el sistema educativo irlandés, el Estado tiene un papel importante en el financiamiento y en la regulación de todos los niveles de educación. Para reglar el currículum existe un Consejo Nacional de Programación y Evaluación (National Council for Curriculum and Assessment, NCCA), cuya misión es aconsejar al Ministerio de Educación en asuntos curriculares y de evaluación de alumnos de educación primaria y media, e informar sobre los estándares alcanzados por los estudiantes en los exámenes de relevancia pública.

Este consejo está constituido por actores que representan un amplio abanico de intereses, entre los cuales se encuentran profesores, gestores escolares, empresarios y sindicatos. Los planes educativos están a cargo de comités consultivos compuestos principalmente de profesores y expertos externos frecuentemente del nivel superior de educación.

La normativa básica está compuesta por la Ley de Educación de 1998 y por la Ley de Bienestar Educativo de 2000. La primera señala que existe un Consejo Nacional que, dentro de sus funciones, establece y reconoce los centros educativos. Los objetivos de la Ley de Educación son:

- a) Llevar a la práctica los derechos constitucionales de los niños, incluidos aquellos que tienen una discapacidad u otras necesidades educativas especiales.
- b) Disponer que, en la medida de lo posible y teniendo en cuenta los recursos disponibles, se ponga a disposición de las personas residentes en el Estado un nivel y calidad de la educación apropiada para satisfacer sus necesidades y capacidades.
- c) Promover la igualdad de acceso y la participación en la educación y la promoción de los medios por los cuales los estudiantes pueden beneficiarse de la educación.
- d) Promover oportunidades para que los adultos, en particular quienes en su infancia no aprovecharon o se beneficiaron de la educación en las escuelas, puedan acceder a las oportunidades educativas de adultos y a la educación permanente.
- e) Promover el derecho de los padres a enviar a sus hijos a una escuela que ellos elijan, teniendo en cuenta sus derechos y el uso efectivo y eficiente de los recursos.
- f) Promover las mejores prácticas en los métodos de enseñanza, en relación con las diversas necesidades de los estudiantes y el desarrollo de las habilidades y competencias de los profesores.

- g) Promover la consulta y el vínculo eficaz entre las escuelas y los centros de educación, los clientes, los maestros, los padres, las comunidades atendidas por las escuelas, las autoridades locales, las juntas de salud, personas o grupos de personas que tienen un interés especial por la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, y el ministro.
- h) Contribuir a la realización de las políticas y los objetivos educativos nacionales.
- i) Contribuir a la realización de las políticas y los objetivos nacionales, en relación con la extensión del bilingüismo en la sociedad irlandesa y, en particular, el aumento del uso de la lengua irlandesa en la escuela y en la comunidad.
- j) Contribuir al mantenimiento del irlandés como lengua de la comunidad primaria en las zonas Gaeltacht.
- k) Promover la lengua y las necesidades culturales de los estudiantes, teniendo en cuenta las decisiones de sus padres.
- l) Mejorar la rendición de cuentas del sistema educativo.
- m) Mejorar la transparencia en la toma de decisiones en el sistema educativo, tanto en el nivel local como nacional.

La promoción de la igualdad está contemplada por la Ley de Educación de varias maneras. Los centros de enseñanza deben usar sus recursos para asegurar la identificación y satisfacción de las necesidades educativas de todos los alumnos, incluidos aquellos que tengan necesidades especiales. Los centros de enseñanza deben promover la igualdad de oportunidades tanto para los alumnos como para las alumnas. Deben establecer y mantener una política de admisión que contemple la máxima accesibilidad posible al centro y que asegure que los principios de igualdad son respetados. Debe elaborarse un programa escolar que declare los objetivos del centro en lo relativo a la igualdad de acceso y participación en el centro, y las medidas que el mismo propone para alcanzar dichos objetivos.

Por su parte, la Ley de Bienestar Educativo contempla la acción de la Junta de Bienestar Educativo (National Educational Welfare Board, NEWD), que tiene como funciones generales garantizar que cada niño que asista a una escuela, reconocida o no, reciba un mínimo de instrucción, y ayudar en la formulación y aplicación de políticas y objetivos del gobierno en relación con la educación de los niños. Además, Irlanda complementa estas normas con The Children Act 2001, el equivalente a una ley de protección de derechos de niños, niñas y adolescentes.

En este marco normativo, el programa depende del Departamento de Educación y Ciencia, y del Departamento de Empresa, Comercio y Empleo. Su cobertura es nacional y es financiado por el Estado irlandés, si bien también recibe aportes del Fondo Social de la Unión Europea. Es importante destacar que el modelo educativo irlandés es especialmente favorable para el desarrollo de este tipo de educación, basado en las normas ya citadas y en el consenso social que postulan algunos autores, referido a que

los presupuestos asociados a educación son considerados una inversión social y no un gasto.

### *Estados Unidos*

Estados Unidos tiene una organización política federal según la cual cada estado mantiene la independencia de su administración y gobierno, salvo en materias que son exclusivas del gobierno central. De acuerdo con la Constitución, la responsabilidad sobre la educación primaria y secundaria recae sobre los estados, los que reciben asistencia del gobierno federal, con el ánimo de complementar, pero no sustituir, el apoyo estatal. Por lo general, los tribunales han apoyado la función federal en la educación a partir de la cláusula constitucional (artículo I, sección 8) —que le da al Congreso de Estados Unidos el poder de proveer al “bienestar general” de la nación—, de la Decimocuarta Enmienda —que les garantiza a los ciudadanos el debido proceso de ley— y de otros fundamentos legales.

La principal fuente de apoyo federal de la educación primaria y secundaria tuvo su origen en 1965, con la promulgación de la Elementary and Secondary Act, ESEA (U.S. Department of Education, 2005), que autorizaba la concesión de subvenciones a los distritos escolares y subsidios federales a organismos educativos estatales para mejorar la educación.

En 2002, el presidente George W. Bush firmó la ley No Child Left Behind (NCLB), que tenía por objetivo igualar la calidad de la educación a través de los siguientes mecanismos:

- a) Las metas de rendimiento se evalúan de acuerdo con las mediciones de cada estado.
- b) Se establece que la identificación e intervención de apoyo al 5% más vulnerable le corresponde al Estado.
- c) La inclusión de programas competitivos para reproducir el éxito de las buenas escuelas chárter.
- d) Programas competitivos para promover el apoyo integral a comunidades vulnerables.

Pese a estas medidas, la NCLB no fue eficaz en su tarea de entregar una educación de calidad para todos. Por esta razón se decidió flexibilizar los requisitos específicos a cambio de planes estatales más rigurosos, que permitirían cerrar brechas de crecimiento y de rendimiento, aumentar la equidad, mejorar la calidad de instrucción y mejorar los resultados de los estudiantes a través de la ley “Cada Niño Tiene Éxito” (Every Student Success Act, ESSA), de 2015.

La normativa analizada se basa en el modelo de las *charter school*. Estas escuelas son establecimientos educacionales públicos que operan bajo una “carta”, que es esencialmente un contrato suscrito entre la escuela y el organismo que la autoriza.

Este instrumento legal le permite a la escuela funcionar con significativa autonomía operativa para perseguir objetivos educativos específicos. Las autoridades de la escuela ejercen esta autonomía tomando decisiones sobre asuntos clave del plan de estudios, de personal y de presupuesto. Como a menudo estas escuelas chárter no son parte de los distritos de los estados, tienen escasas o ninguna limitación de zonificación. Por lo tanto, los estudiantes asisten a escuelas autónomas que eligen sus padres o tutores en lugar de ceñirse al sistema tradicional de asignación a un distrito escolar por lugar de residencia.

Debido a que no obedecen a reglas de zonificación, estas escuelas generalmente son financiadas de una manera distinta a la tradicional. Sin embargo, casi todas reciben fondos públicos. Al igual que las escuelas públicas, las *charter schools* tienen prohibido cobrar matrícula. Si las postulaciones exceden las vacantes disponibles, la incorporación de los estudiantes se decide por sorteo. A cambio de esta autonomía, la escuela está sujeta a la revisión periódica de su rendimiento y, cuando no cumple con los resultados acordados, puede enfrentarse al cierre del establecimiento. Es relevante señalar que las escuelas chárter no están exentas de las leyes federales que cubren los mismos derechos, el acceso y la no discriminación.

El estado de Illinois, al cual pertenece la ciudad de Chicago, fue uno de los primeros en regular las escuelas chárter en su legislación de educación, incluyéndolas dentro del artículo 27 (Illinois Compiled Statutes, ILCS). El fundamento de esta norma, que se encuentra a criterio de la Asamblea General, considera el interés del estado por la excelencia educativa y el reconocimiento de que hay educadores, miembros de la comunidad y padres que pueden ofrecer técnicas y programas educativos flexibles e innovadores, pero que carecen de un medio para proveerlos dentro del sistema de educación pública. La promulgación de esta ley, que autoriza que las escuelas chárter operen en Illinois, promueve nuevas opciones dentro del sistema de educación pública, de manera que alumnos, educadores, miembros de la comunidad y padres se motiven a buscar la excelencia educativa.

Los objetivos de la ley son:

1. Mejorar el aprendizaje del alumno mediante la creación de escuelas con altos y rigurosos estándares de rendimiento.
2. Incrementar las oportunidades de aprendizaje para todos alumnos, con especial énfasis en aquellos en situación de riesgo, pero con igual compromiso de aumentar las oportunidades de aprendizaje de todos los demás grupos de alumnos, sin discriminar por motivos de discapacidad, raza, credo, color, sexo, origen nacional, religión, ascendencia, estado civil, o la necesidad de requerir de servicios de educación especial.
3. Fomentar el uso de métodos de enseñanza que puedan diferir en algunos aspectos de otros utilizados regularmente en el sistema de educación pública.
4. Permitir el desarrollo de nuevas y diferentes formas de medir el aprendizaje y rendimiento de los alumnos.

5. Crear nuevas oportunidades profesionales para maestros, incluyendo la oportunidad de ser responsables del programa de aprendizaje en la escuela.
6. Proporcionar a los padres y a los alumnos amplias opciones dentro del sistema escolar público.
7. Fomentar la participación de los padres y de la comunidad en las escuelas públicas.
8. Mantener la transparencia de las escuelas chárter, sobre la base de rigurosos estándares en relación con los contenidos educativos y a la rendición de cuentas.

Las *charter schools* se encuentran sujetas a las mismas disposiciones federales, estatales y constitucionales que las demás escuelas públicas en lo que se refiere a la prohibición de discriminación. La ley establece un número máximo de *charter schools* que pueden operar en el estado y el máximo de alumnos que pueden recibir, aspecto que supervisa el Consejo Educacional del Estado.

Aunque la inscripción dual en una escuela privada y en una pública no se permite, una escuela chárter con la misión exclusiva de evitar la deserción escolar puede conceder prioridad a la admisión de estudiantes de 15 o 16 años en riesgo de abandonar la escuela o que han abandonado la escuela secundaria. La “admisión prioritaria” para las escuelas chárter dedicadas exclusivamente a la deserción escolar —estudiantes que se reincorporan o en riesgo de abandonar la escuela— corresponde al 90% de los estudiantes matriculados.

Si bien las escuelas chárter no pueden cobrar matrícula, sí pueden recaudar el costo de materiales de estudio, libros u otras actividades extracurriculares. Una escuela de este tipo puede negociar con un distrito escolar, una universidad estatal, un *community college* o cualquier otro órgano público con fines de lucro o una entidad privada sin fines de lucro, para: i) usar un edificio de la escuela y los terrenos que ocupa; ii) definir la operación y mantenimiento; y iii) la prestación de cualquier servicio, actividad o compromiso que la escuela chárter requiera para llevar a cabo los términos de su convenio.

En el caso de los distritos escolares, los servicios que le proporcionan a la *charter school* en razón del convenio suscrito deben ser proporcionados al precio de costo.

El convenio que da origen a una escuela chárter se concede por un periodo no inferior a cinco años y no mayor a diez, rango de tiempo que se puede incrementar en periodos que no excedan los cinco años. La propuesta de renovación de la escuela chárter debe ser presentada a la junta escolar local o a la comisión, según la entidad chárter, y debe contener:

- 1) Un informe sobre el progreso de la escuela en la consecución de los objetivos, las normas de rendimiento de alumnos, las normas de contenido y otros términos de la propuesta inicial del convenio aprobado.

2) Un estado financiero que revele los costos de la administración, la enseñanza, y otras categorías de gastos, que sea comprensible para el público en general y que permita comparar los costos de esta escuela con otras escuelas u organizaciones similares, en un formato requerido por el Consejo Estatal.

El Consejo de Estado debe informar el total de alumnos de las escuelas chárter residentes en un distrito escolar y notifica a la región de la cantidad de fondos que debe pagar el Consejo Estatal para que la escuela chárter pueda inscribir a dichos estudiantes.

La Comisión le solicita a la escuela chárter mantener registros precisos de asistencia diaria, sin perjuicio de cualquier otro requisito relativo a las horas de instrucción y certificación de maestros. El Consejo de Estado retiene los fondos autorizados por este artículo, que deben cancelarse a la escuela chárter y, a continuación, le paga.

La Comisión certifica trimestralmente al Consejo de Estado la inscripción de estudiantes para cada una de sus escuelas autónomas. Por su parte, el Consejo de Estado paga directamente a la escuela autónoma cualquier ayuda federal o estatal atribuible a un estudiante con una discapacidad para asistir a la escuela.

La ley establece también una diferencia entre la organización administrativa de la escuela y su organización educativa. La dirección de la escuela debe ser independiente de la organización administrativa y educativa.

En la revisión de solicitudes de carta y solicitudes de renovación de la carta, quienes autorizan examinan el modelo de gobierno propuesto por el solicitante para asegurar que no existan conflictos de interés. Por último, ninguna escuela chárter puede emplear a un miembro del personal que ejerza simultáneamente funciones educativas y de administración.

En cuanto al financiamiento, tras el cierre de una escuela autorizada por una o más Juntas Escolares locales, el órgano de gobierno de la escuela chárter o el personal autorizado debe devolver a la entidad o entidades autorizadas todos los fondos públicos no utilizados. Los demás bienes y activos de la escuela chárter se desechan de acuerdo con las disposiciones de la solicitud de carta y el contrato.

Para los efectos de la ley de educación del estado de Illinois, los alumnos matriculados en una escuela chárter se incluyen en la inscripción de alumnos del distrito escolar en el que residen. Todos los servicios centralizados o proporcionados de otra manera por el distrito escolar, incluyendo el alquiler, servicios de comida, servicios de custodia, mantenimiento, plan de estudios, servicios de comunicación, bibliotecas, transporte y almacenamiento son objeto de negociación entre la escuela y el consejo local, y se abonan a través de los ingresos negociados.

En ningún caso el financiamiento será inferior al 75% ni superior al 125% de la matrícula de estudiantes per cápita del distrito escolar, multiplicado por el número de estudiantes que residen en el distrito en que están inscritos en la escuela chárter. La intención de la Asamblea General es que los acuerdos de financiamiento y de servicios no sean ni un incentivo ni un desincentivo financiero para el establecimiento de una escuela chárter.

Cada dos años se aplica una evaluación a estas escuelas, las que deben presentar a la Junta Estatal cualquier información requerida por el Consejo Estatal, de conformidad con la regla aplicable. Antes del segundo miércoles de enero de cada año par, el Consejo de Estado emite un informe a la Asamblea General y el gobernador sobre sus conclusiones para los últimos dos años escolares. El informe de la Junta Estatal elabora una síntesis de los siguientes aspectos:

- 1) La visión estratégica del ente que autoriza las escuelas chárter y el progreso hacia el logro de esa visión.
- 2) El rendimiento académico y financiero de todas las escuelas chárter operativas, supervisadas por la Comisión de Escuelas Charter del estado de Illinois, de acuerdo con las expectativas de rendimiento para las escuelas chárter establecidas legalmente.
- 3) La situación de las escuelas chárter sujetas al autorizador de las cartas y la identificación de todas las escuelas chárter en cada una de las siguientes categorías: aprobado (pero aún no abierto), en operación, renovada, transferida, revocada, no se renueva, se cerró de forma voluntaria, o nunca se abrió.
- 4) Las funciones de autorización de la Comisión de Escuelas Charter del estado de Illinois a las escuelas chárter de su competencia, incluyendo los costos y gastos que se detallan en los estados financieros auditados anuales, que deben ajustarse a los principios de contabilidad generalmente aceptados.

Además, el Consejo Estatal evalúa e informa sobre las evaluaciones periódicas de las escuelas chárter, incluyendo el rendimiento académico del estudiante, el grado en que las escuelas cumplen su misión y objetivos, la suficiencia de fondos y la necesidad de realizar cambios en el proceso de aprobación de estas escuelas.

En conclusión, si bien el sistema estadounidense es eminentemente descentralizado, algunos elementos son interesantes de rescatar para el modelamiento de una experiencia de este tipo en Chile.

- a. El sistema educativo reconoce implícitamente que no existe solo una manera de impartir enseñanza, lo que justifica que tenga preeminencia el ámbito local por sobre el federal. El sistema intenta rescatar las diferentes características de la población para entregar una respuesta diferenciada y de calidad para los estudiantes.

- b. El tratamiento que se da a estas experiencias educativas novedosas. Se trata de escuelas públicas que pueden modificar su forma de operar a través del levantamiento de un modelo de aprendizaje alternativo basado en la experiencia, sujeto a evaluación y con una autorización y fiscalización por un periodo determinado. No se trata de generar solo un nuevo modelo de escuela experimental; se entiende, además, que es posible que este tipo de escuela permita avanzar en diferentes modelos de gestión y metodologías de aprendizaje, por lo que son los mismos gestores del proceso quienes deben validar sus contenidos, evaluaciones y modelo. Esta idea es muy interesante, ya que considera una enorme flexibilidad y diversidad, toda vez que no se limita a ideas preconcebidas, sino que genera un marco propicio para el desarrollo de distintas iniciativas con la formalidad de una escuela. Así, en el ejemplo estudiado, las escuelas *chárter* no están solo abocadas a enfrentar problemas de desescolarización, sino que este es solo uno de sus objetivos.
- c. Para que esta experiencia de escuela tenga éxito es fundamental el apoyo que la comunidad escolar en su conjunto —alumnos, profesores y familias— entrega al proyecto educativo que se implementa. Esto explica que existan a lo menos dos mecanismos para obtener la autorización de funcionamiento como escuela *chárter*, y que, en el caso de que se adopte por referéndum, se suponga un sólido apoyo de la comunidad escolar para que las exigencias de funcionamiento sean más flexibles.
- d. Destaca que exista un límite para la aprobación de este tipo de escuelas. Se entiende, entonces, que son aprobadas por excepción, lo que demuestra que el sistema escolar prioriza las formas “tradicionales” de aprendizaje.
- e. La evaluación continua del funcionamiento tanto operacional como educativo es parte fundamental del establecimiento. El desarrollo de mecanismos de fiscalización que impliquen incluso el cierre de las escuelas y el término de los financiamientos obliga a los equipos directivos a destinar tiempo al análisis permanente de la experiencia educativa.
- f. Esta enorme flexibilidad del modelo tiene ciertos pisos mínimos, entre ellos, el respeto por la carrera docente, la regulación laboral y normas sobre prohibición de discriminación y prevención de violencia.
- g. Otra preocupación fundamental de la ley se refiere a las normas de transparencia en el gasto y en la gestión administrativa financiera y educacional de la escuela. Esto obliga a contar con equipos diferenciados para el desarrollo de estas funciones y a permanentes revisiones financieras de los fondos fiscales entregados.

#### *Uruguay: Jóvenes en Red y Aulas Comunitarias*

Los dos programas uruguayos incluidos en el presente estudio se rigen por el mismo marco normativo. En primer lugar, se debe resaltar que Uruguay ha ratificado la Convención Sobre Derechos del Niño y la Convención Iberoamericana de Derechos de los Jóvenes, que en su artículo 22 prevé que los Estados Partes “reconocen que la educación es un proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida, que incluye

elementos provenientes de sistemas de aprendizaje escolarizado, no escolarizado e informales, que contribuyen al desarrollo continuo e integral de los jóvenes” (Organismo Internacional de Juventud para Iberoamérica (OIJ), 2005).

En la experiencia uruguaya no se ha creado una institucionalidad para las escuelas de segunda oportunidad; sin embargo, la Ley 17.886 de 2005, que crea el Ministerio de Desarrollo Social, le da competencias para coordinar acciones, planes y programas intersectoriales, implementados por el Poder Ejecutivo para garantizar el pleno ejercicio de los derechos sociales a la alimentación, a la educación, a la salud, a la vivienda, al disfrute de un medio ambiente sano, al trabajo, a la seguridad social y a la no discriminación, como lo establece el artículo 9 letra c) de la citada norma. Se trata actualmente de una competencia propia de este ministerio.

Uruguay tiene la particularidad de que su presupuesto público tiene un plazo de ejecución de cinco años, lo que permite pensar en políticas más extensas, a diferencia de lo que ocurre en los países en los cuales el presupuesto público es anual.

De acuerdo con el Plan de Acción de Juventudes 2015-2025 (Instituto Nacional de la Juventud), existe un capítulo denominado “Desafíos de la educación para adolescentes y jóvenes en Uruguay”, que presenta una referencia indirecta a la necesidad de contar con escuelas de segunda oportunidad para finalizar la educación media, ya que se reconoce que la Ley de Educación 18.437 permitiría su desarrollo. Sin embargo, no existe ninguna mención expresa a este tipo de educación; de todos modos, se puede deducir que es posible crear programas basados en los principios que establece la Ley 18.437.

Cabe señalar que es una iniciativa incipiente, coordinada por el Ministerio de Desarrollo Social, y que reúne a otros actores, como el Ministerio de Educación y Cultural del Uruguay (MEC), el Ministerio del Trabajo y Seguridad Social (MTSS), el Ministerio de Defensa Nacional (MDN), el MDYT, la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) en colaboración con la Universidad del Trabajo de Uruguay (UTU), el Consejo de Educación Secundaria (CES) y el Instituto Nacional del Menor de Uruguay (INAU).<sup>52</sup> En tanto iniciativa promovida por el gobierno de José Mujica, este programa no asegura su sostenibilidad en el tiempo, ya que no forma parte del sistema de educación de Uruguay. En suma, es una política incipiente que no ha cristalizado en una institucionalidad permanente.

### **5.2.2. Comentarios sobre el marco normativo de las ESO**

De acuerdo con las experiencias analizadas, el marco normativo bajo el que operan las escuelas de segunda oportunidad es extraordinariamente variado. En algunos casos, como el francés y el estadounidense, la normativa es tanto legal como reglamentaria,

---

<sup>52</sup> Para más información de los componentes del sistema y sus vínculos con la institucionalidad, visitar <https://prezi.com/mgpjzrzu2fi0/objetivos-cercanias>

extremadamente específica y regula la creación de escuelas de segunda oportunidad, su mantención, los planes de desarrollo y la evaluación a que son sometidas en un periodo determinado para certificarlas y visar su operación (cuatro años en Francia, y entre cinco y diez años en Estados Unidos). Dadas las diferentes estructuras jurídicas de la organización del Estado, en el caso francés ello ocurre de manera centralizada, mientras que en el estadounidense las normas regulatorias las define cada estado.

En Irlanda las ESO son una modalidad institucional de un tipo de escuela que está bajo la égida del Departamento de Educación y Ciencias y, en el nivel local, a cargo de los Consejos de Educación y Formación (Education and Training Board, ETB). Los ETB establecidos en el Acta de Consejos de Educación y Formación de 2013 manejan y operan este tipo de escuelas, las cuales funcionan desde 1988. Su presupuesto se financia a través de los ETB. Debido al carácter programático de Youthreach, no existe un estatuto legal específico que lo regule, aun cuando sus obligaciones son dictadas por normas generales aplicables al Estado respecto de los jóvenes (The Child Care Act, 1991; The Safety, Health and Welfare at Work Act, 1989; The Occupier's Liability Act, 1995; The Fire Services Act, 1981; y The Protection of Persons Reporting Child Abuse Act, 1998). La calidad de gestión, administración y liderazgo, junto a los resultados de aprendizajes de los centros educativos bajo el programa Youthreach son evaluados por el Departamento de Educación, informe de evaluación que es difundido públicamente.

Los tres casos anteriores se caracterizan por una clara definición normativa o reglamentaria. Obedecen a una política pública de larga data con mecanismos definidos y sancionados legalmente para establecer, desarrollar y evaluar una ESO.

Por el contrario, España y Uruguay carecen de esa capacidad y son más bien programas específicos desarrollados por diferentes agencias; una en el nivel local, como el Ayuntamiento de Gijón, y otra en el nivel ministerial, como Jóvenes en Red y Aulas Comunitarias. El problema de que una ESO sea definida normativamente como programa de una agencia es que depende de los avatares del presupuesto de la agencia que la cobija y, más fundamentalmente, de la decisión de la autoridad política que dirige la agencia en cuestión o bajo la cual esta esté situada. Por el contrario, cuando existe una ley reguladora los mecanismos de decisión política colegiada han operado (discusión parlamentaria) y, por ende, la iniciativa cuenta con un mayor respaldo político y la posibilidad de efectuar modificaciones inconsultas y de carácter inmediato se elimina.

El caso chileno se asemeja al uruguayo, pues para asumir el fenómeno de la reinserción educativa las dos iniciativas que se han desarrollado son gubernamentales y tienen carácter programático. Una depende del Ministerio de Educación y la otra del Servicio Nacional de Menores (Sename).

Desde 2003 el Ministerio de Educación dispone de un Programa de Reinserción Escolar. Actualmente, está a cargo de la Coordinación Nacional de Educación de

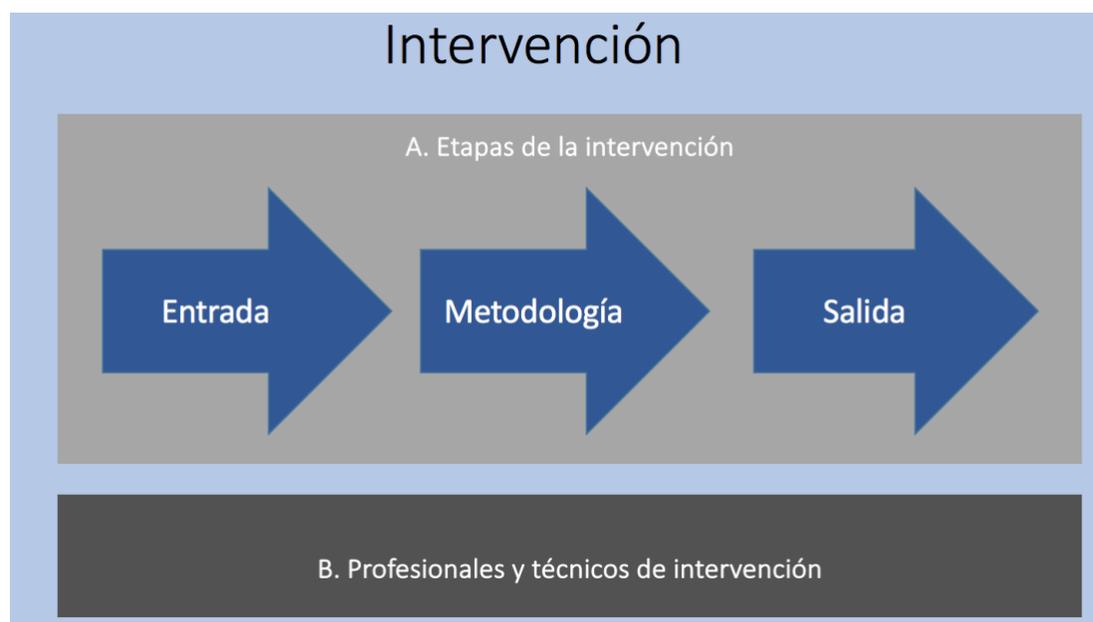
Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) y se financia mediante un fondo concursable que apoya proyectos de reinserción escolar de organismos públicos o privados (ONG, corporaciones públicas o privadas y municipalidades). En 2016 este fondo financió 14 proyectos de este tipo y otros 19 dirigidos a la retención escolar. En la actualidad el sustento administrativo de este fondo es la Resolución Exenta 3342 de la Subsecretaría de Educación, que aprobó las bases de licitación del fondo el 28 de junio de 2016.

Por su parte, el Sename implementa Programas de Protección Especializados de Reinserción Educativa, en los cuales se atiende a niños, niñas y adolescentes que se encuentran fuera del sistema escolar y que son derivados de los proyectos Programas de Intervención Integral Especializada (PIE) y de otros proyectos de la Red 24 Horas, del mismo servicio. Estos proyectos también son licitados a través de fondos concursables, y son ejecutados por organismos colaboradores acreditados del Sename que tienen experiencia en trabajo con niños, niñas y adolescentes con una débil adhesión al sistema escolar o que, efectivamente, lo han abandonado.

### 5.3. Etapas de la intervención

Como se observa en el siguiente diagrama, para realizar el análisis comparativo de la intervención de las escuelas de segunda oportunidad, los temas se dividen en dos: etapas de intervención (entrada, metodología y salida de los participantes), y profesionales y técnicos a cargo de las intervenciones.

**Diagrama temático de las intervenciones realizadas por las ESO**



#### 5.3.1. Entrada

Para participar de una escuela de segunda oportunidad los jóvenes deben cumplir con el perfil o las características que se analizan a continuación.

La población objetivo de la iniciativa E2C93 de Francia se encuentra entre los 18 y 25 años. Algunos de los requisitos son no tener diploma ni calificación, presentarse por iniciativa propia, tener conocimientos básicos de francés y, en el caso de tener hijos, saber dónde y con quién se dejarán durante los periodos de formación. Para ser parte de esta iniciativa el postulante debe llevar más de un año fuera de un establecimiento educacional o de formación técnica. En este sentido, algunos de los interesados acuden al programa porque no tuvieron la nota mínima en el examen escolar final (BAC) y/o porque tienen pocas capacidades de lectura y escritura. En relación con el proceso de reclutamiento, se espera que sean los mismos jóvenes los que acudan y realicen la postulación vía telefónica. Luego son entrevistados para analizar su motivación y aptitudes para participar.

Por su parte, la población objetivo de la Escuela de Segunda Oportunidad de Gijón, España, está conformada por jóvenes entre 14 y 25 años, que residen en dicha ciudad y que se encuentran en riesgo de exclusión social, con dificultades para su inserción socioeducativa. Los postulantes poseen bajos niveles de formación o cualificación y presentan una serie de problemas, como discapacidad, enfermedad mental, situaciones familiares difíciles, historias de fracaso y/o abandono escolar, cumplimiento de medidas judiciales, procedencia de otras culturas (diferencias culturales e idiomáticas), falta de entrenamiento de habilidades personales y sociales, falta de motivación y autoestima, y dificultad para conseguir sus propósitos. En tanto, el reclutamiento se realiza de dos maneras: a través de la derivación de alguna institución que entrega apoyo socioeducativo al joven o por iniciativa propia. Debido a que participan jóvenes menores de edad, a ellos se les solicita la presencia de los padres o tutores, los que muchas veces no apoyan el proceso. Para ingresar al programa se realiza una entrevista que busca recoger datos personales y laborales, así como levantar información sobre habilidades, aficiones y expectativas manifestadas por el propio joven.

La población objetivo del programa Youthreach de Irlanda está compuesta por dos grupos de jóvenes. El rango de edad del primer grupo está entre los 15 y los 21 años y se enfoca en aquellos que han abandonado el sistema formal de educación al menos seis meses antes de su ingreso y/o que se encuentran desempleados por los últimos tres meses. Además, no cuentan o tienen de manera parcial las certificaciones correspondientes al ciclo junior del sistema educativo formal. Otra característica es que carecen de competencias interpersonales de emprendimiento y motivación. Por su parte, el segundo grupo está compuesto por jóvenes que son padres solteros, que han estado en la cárcel, inmigrantes, jóvenes provenientes de centros de rehabilitación de drogas o aquellos que se beneficiarían de un programa de educación paralelo al formal.

## Síntesis de las características de las ESO en Europa

País	Francia: E2C93	España: E2O Gijón	Irlanda: Youthreach
<b>Población que atiende</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 18 y 25 años.</li> <li>- Más de un año sin asistir a un establecimiento escolar o de formación técnica.</li> <li>- No tener ningún diploma ni calificación.</li> <li>- Presentarse por convicción y motivación propia.</li> <li>- Tener conocimientos básicos de francés.</li> <li>- Estudiantes inmigrantes que son integrados en Francia por políticas de repatriación familiar y que tienen trayectorias académicas no reconocidas por Francia.</li> <li>- Jóvenes franceses de trayectoria migratoria reciente que han interrumpido por un tiempo su escolaridad en Francia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 14 y 25 años.</li> <li>- Jóvenes con dificultades de adaptación en su proceso educativo y con bajas cualificaciones.</li> <li>- Jóvenes en riesgo de abandono o que han abandonado el sistema educativo.</li> <li>- Jóvenes con alteraciones en su desarrollo personal y/o social.</li> <li>- Jóvenes procedentes de contextos sociofamiliares deprimidos.</li> <li>- Jóvenes inmigrantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 15 y 20 años.</li> <li>- Seis o más meses sin asistir a un establecimiento escolar.</li> <li>- Desempleados por al menos tres meses.</li> <li>- Sin certificaciones del ciclo junior del sistema educación, o las tienen incompletas.</li> <li>- Manifiestan una falta de competencias de comunicación interpersonal, emprendimiento y motivación.</li> <li>- Padres solteros.</li> <li>- Estudiantes que han cumplido pena de cárcel.</li> <li>- Estudiantes cuyas circunstancias personales sugieren que un programa paralelo al del sistema de educación formal sería lo más conveniente para obtener futuras certificaciones.</li> <li>- Inmigrantes.</li> <li>- Participantes de centros de rehabilitación de drogas.</li> </ul>
<b>Cobertura</b>	Los establecimientos acogían a más de 600 alumnos en 2015. En cada uno de los cuatro establecimientos hay 60 jóvenes: 30 trabajando en empresas y 30 formándose en las sedes educacionales. Desde su creación, el E2C93 ha formado a más de 3.800 practicantes.	Desde 2009 hasta la fecha han pasado por la Escuela de Segunda Oportunidad 1.159 alumnos, de los cuales 230 se incorporaron a lo largo de 2015.	Durante 2015, 5.309 personas fueron parte del programa Youthreach (de un total de 6.000 plazas). En 2013 se publicó un estudio que declara que del total de jóvenes irlandeses que abandonaron la escuela durante 2010, el 25,2% de ellos ingresó al programa.
<b>Tipo de organización</b>	Privada	Pública (Municipal)	Pública (Nacional)

Por su parte, la población objetivo del Youth Connection Charter School (YCCS) de Estados Unidos se encuentra entre los 17 y 21 años y está compuesta por jóvenes que han desertado del sistema escolar o que no están inscritos en el sistema educativo formal. Se caracterizan por un “ausentismo crónico” (*chronic truancy*) del sistema escolar formal (alrededor del 80%). La mayoría de quienes ingresan al programa presentan retraso en sus niveles de escritura y lectura como resultado de la cantidad de años que llevan fuera de la escuela. La mayor parte de los jóvenes es de origen afroamericano (46%) o latino (38%); el resto pertenece a otras razas, incluida la blanca. El promedio de edad de sus estudiantes es de 18 años; la mayor parte de ellos no ha completado los créditos académicos necesarios para su graduación, y muchos llegan con un historial de bajas notas. El reclutamiento se realiza por iniciativa del joven, quien debe postular presencialmente o a través de la página web, para lo que se

requiere entregar información básica como nombre, edad, correo electrónico, escuelas atendidas y créditos académicos obtenidos.

Jóvenes en Red, de Uruguay, se dirige a jóvenes entre 14 y 24 años que no estudian ni han completado el ciclo básico de enseñanza secundaria, que no tienen empleo formal y que pertenecen a hogares con ingresos por debajo de la línea de pobreza. Por lo tanto, dicho programa se caracteriza por trabajar con jóvenes que se encuentran en situación de amplia vulnerabilidad.

Finalmente, el Programa Aulas Comunitarias, también de Uruguay, considera a una población de entre 13 y 17 años, y plantea como requisito que hayan finalizado la escuela y que no asistan a centros de educación media (liceo o UTU), o que se hayan desvinculado sin haber completado el primer año. El programa está orientado a sectores de extrema vulnerabilidad, a jóvenes que pertenecen a familias sin hábitos de trabajo y con niveles muy básicos de escolarización. En cuanto a las características de los participantes, la edad en que se concentra la mayor parte es entre los 14 y los 15 años. Se observa un predominio de hombres (60% de hombres). Además, el 66% de los estudiantes tiene antecedentes de repetición en educación primaria. Aproximadamente el 50% pertenece a una familia beneficiaria de la Tarjeta Uruguay Social (TUS) y más del 70% cobra Asignaciones Familiares del Plan de Equidad (AFAM-PE). El 22% vive en situación de hacinamiento y, si se considera la educación de los padres, el nivel educativo más alto alcanzado es primaria (60% de madre y padre en 2013), cerca de un tercio tiene trayectoria en secundaria y una porción menor (alrededor del 10%) en enseñanza técnica.

#### Síntesis de las características de las ESO en América

País	EE.UU.: Youth Connection Charter School (YCCS)	Uruguay: Jóvenes en Red	Uruguay: Aulas Comunitarias
<b>Población que atiende</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jóvenes entre 17 y 21 años.</li> <li>- Alumnos que se caracterizan por un “ausentismo crónico” (<i>chronic truancy</i>) en el sistema escolar formal.</li> <li>- Alumnos que han estado fuera del sistema por años.</li> <li>- Niveles de comprensión lectora y matemática desfasados en al menos tres niveles.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jóvenes entre 14 y 24 años que no se encuentran estudiando y han culminado el ciclo básico de educación secundaria.</li> <li>- No cuentan con empleo formal.</li> <li>- Pertenecen a hogares con ingresos por debajo de la línea de pobreza.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adolescentes entre 13 y 17 años.</li> <li>- Han finalizado la educación básica.</li> <li>- No asisten a centros de educación media.</li> <li>- Se han desvinculado sin haber culminado primer año.</li> </ul>
<b>Cobertura</b>	En sus comienzos, YCCS atendía a cerca de mil estudiantes. Si bien la cantidad de escuelas y de organismos pertenecientes a la red se redujo, en 2007 YCCS tenía 2.700 estudiantes. Una campaña reciente impulsada por la escuela en conjunción con organismos similares espera proveer educación a cerca de 50.000 desertores escolares hacia 2019.	El programa comenzó a desarrollarse en 2012. Se instalaron 36 equipos socioeducativos en cinco departamentos de Uruguay: Montevideo, Artigas, Canelones, Cerro Largo y San José. Posteriormente, en 2013 comenzó a trazarse un proceso de ampliación de la experiencia. En la actualidad, el programa cuenta con 43	En 2006, cuando arrancó el programa, existían 12 aulas en el país. En 2009 se amplió la cobertura del PAC, lo que permitió alcanzar 18 aulas que funcionaban en distintas localidades del país. En 2013 se alcanzó un conjunto de 25 aulas localizadas en barrios o zonas de contexto crítico, en Montevideo y el interior del país. Sin embargo, en 2016 la cantidad de aulas se redujo de 25 a 17 debido a que el

País	EE.UU.: Youth Connection Charter School (YCCS)	Uruguay: Jóvenes en Red	Uruguay: Aulas Comunitarias
	Estadísticas de YCCS señalan que el programa es responsable del 8% de las licenciaturas obtenidas dentro de las escuelas públicas de Chicago. Por otro lado, YCCS rompe con el círculo de fracaso escolar de manera importante, al lograr que el 70% de la población desertora que ingresa al programa se gradúe.	equipos distribuidos en 35 localidades de nueve departamentos del país. La cobertura se seleccionó de acuerdo con niveles de vulnerabilidad socioeconómica, con mayor presencia de población joven entre 14 y 24 años.	programa está en una fase de reevaluación, sobre todo de parte del MIDES, que actualmente cerró varias de sus aulas para probar un nuevo modelo de intervención, instalado en establecimientos educativos formales. La cobertura del programa en los seis años evidencia un alza de 632 a 2.092 participantes.
<b>Tipo de organización</b>	Pública.	Mixta.	Mixta.

Como se observa, la mayoría de los programas contempla un rango de edad similar. Francia es el único país que considera a los participantes solo a partir de la mayoría de edad para evitar la intervención de los padres o de otras instituciones en el proceso de formación. De esta forma se busca que el joven y el programa construyan un trato más responsable y directo. En los demás programas, en caso de que el postulante sea menor de edad se requiere la presencia de los padres para que firmen un consentimiento.

Si bien este requerimiento es positivo porque involucra a la familia en el proceso de formación, también implica enfrentar los desafíos de contacto y compromiso con padres, madres o tutores que no han estado necesariamente vinculados al esfuerzo educacional de sus hijos. Este desafío se agudiza porque ninguno de los programas analizados cuenta con recursos específicos para intervenir a nivel familiar las problemáticas que puedan afectar las conductas de escolaridad del joven. Por esta razón, esta vinculación consiste en informar a los adultos a cargo del joven de las características básicas y de las actividades del programa. El propósito es que perciban el proceso de manera positiva para lograr un nivel de compromiso mínimo con el programa, de modo de facilitar la participación del joven.

Por otro lado, considerar a menores de edad aporta otros beneficios, como generar acciones con ellos a más temprana edad para que mejoren su formación lo antes posible y, así, puedan tener más oportunidades de insertarse laboralmente y convertirse en personas que participen activamente en la sociedad. Es el caso de Uruguay, que comienza a reclutar a partir de los 14 (Jóvenes en Red) y 13 (Aulas Comunitarias) años. La diferencia estriba en que el Programa Aulas Comunitarias es el único que no considera a mayores de edad (la edad máxima es de 17 años).

Entre los requisitos para ingresar a las escuelas de segunda oportunidad, tanto en Francia como Irlanda se hace referencia a jóvenes que tengan responsabilidades paternales. En el caso irlandés, se distinguen otros dos grupos particulares: aquellos que han estado encarcelados y los que se encuentran en procesos de rehabilitación por consumo de drogas. En España, Estados Unidos y Uruguay la definición de quienes

participan en las escuelas alude a características restringidas a situaciones de déficit de escolaridad, nivel socioeconómico y condición migrante. Esta diversidad de poblaciones objetivo evidencia que los programas se adaptan a las necesidades de los jóvenes y, para ello, consideran la variedad de contextos donde se desenvuelven.

Otros requisitos para ingresar al programa se relacionan con el tiempo que deben haber permanecido fuera del sistema educacional formal. En este sentido, solo Francia e Irlanda consideran un lapso determinado, mientras que en Estados Unidos, debido a la conformación del sistema educacional, es difícil saber con exactitud cuántos años llevan fuera de la escuela; esto implica que aunque los estudiantes estén inscritos pueden no estar yendo a clases, pero el programa no puede hacer nada al respecto, sino que debe esperar, por razones legales, a que los jóvenes tengan 17 años para que sean parte de la población objetivo. En Uruguay ninguno de los dos programas determina el tiempo específico que los jóvenes deben haber permanecido fuera del sistema escolar para ingresar al programa. En Aulas Comunitarias se señala que deben haber abandonado antes de terminar el primer año para poder ingresar, mientras que en Jóvenes en Red se plantea que deben tener incompleto el ciclo básico de educación secundaria.

Es importante considerar el tiempo que el joven ha estado fuera del sistema escolar porque permite comprender las falencias tanto en habilidades de lectoescritura como en conocimientos curriculares. La realidad de un joven que ha estado fuera del sistema escolar durante seis meses o un año será muy diferente a la de aquel que se ha desescolarizado durante prácticamente todo un ciclo educacional (tres o cuatro años). Si no se tiene este dato, puede que no se consideren las necesidades reales del estudiante.

Finalmente, con respecto a la forma de reclutar a los postulantes, todos los programas, con excepción de Irlanda y Uruguay, señalan que son los jóvenes quienes deben acudir por iniciativa propia al programa. En España también se considera la derivación desde otros organismos que entreguen apoyo al joven. Esto es positivo porque permite que el joven se responsabilice de su formación y, por ende, de su futuro. También implica que haya muchos jóvenes que no asistan por sí mismos porque, al no contar con la suficiente información, no están motivados, sienten temor o desconocen el objetivo de los programas y como pueden ayudarlos. No obstante, las plazas disponibles suelen completarse, por lo que se considera que este método de reclutamiento es efectivo. Si bien no se discute su funcionalidad, cabe preguntarse qué sucede con aquellos jóvenes que se podrían beneficiar de la iniciativa pero que no acuden por sí mismos por diversas razones.

### **5.3.2. Metodología de intervención de las escuelas de segunda oportunidad**

En este apartado se describen y comparan los diseños pedagógicos de las escuelas de segunda oportunidad. El diseño pedagógico es un conjunto de definiciones que orienta de manera práctica la tarea cotidiana de enseñanza.<sup>53</sup>

A continuación se relevan distintos elementos del diseño, desde los más generales a los más concretos, con el objetivo de caracterizar la diversidad de experiencias que se analizaron en el estudio. Cabe consignar que si bien en un principio el análisis de la intervención de las ESO se basaría en el concepto de *diseño pedagógico*, en muchos de los programas se excedieron los ámbitos específicamente educativos y se constituyeron en un tipo de programa social (por ejemplo, Jóvenes en Red) con ciertos componentes educativos. Por eso, el examen de la metodología de la intervención abarca tanto los componentes del diseño pedagógico como la forma en que se desarrollan otros aspectos de la intervención.

En consecuencia, en esta sección se analizan las bases conceptuales, los currículos, los modelos y los elementos estratégicos que sirven para la articulación de estos componentes.

#### **5.3.2.1. Bases conceptuales de las escuelas de segunda oportunidad**

En los documentos de caracterización de los programas, así como en las entrevistas, se buscaron referencias a alguna filosofía, entendida como un conjunto de principios que abordan el significado de educación y ser humano. En este eje no se observan principios comunes entre los programas y las referencias al respecto en los reportes que entregaron los entrevistados son escasas. De los seis programas, tres mencionan explícitamente bases arraigadas en principios de democratización de la educación. Se señalan, por ejemplo, el derecho a la educación y la inclusión. En Irlanda se detectan algunos principios o visión sobre lo que es o debe ser la educación para su población ("la educación debe ajustarse al estudiante"). Una idea interesante, presente tanto en el programa irlandés como en el de Chicago, es aspirar a los mayores estándares de logro de aprendizaje para los estudiantes. Esta filosofía intenta acabar con el prejuicio de que la educación alternativa es de menor calidad o para fines menos aspiracionales que los de la educación formal.

En cuanto a los referentes conceptuales<sup>54</sup> que orientan los diseños pedagógicos en el ámbito escolar suele haber referencias a "tipos de pedagogía".<sup>55</sup> Sin embargo, en los

---

<sup>53</sup> El diseño pedagógico es cualquier selección sistemática y uso de procedimientos, métodos, prescripciones, e instrumentos dirigidos a lograr un eficiente, efectivo y productivo aprendizaje (Romiszowski, 1981).

<sup>54</sup> Se entiende por bases conceptuales aquellas referencias globales que sirven para definir y sostener el modelo de un programa.

<sup>55</sup> Algunos tipos de pedagogía que buscan ser integradores o dar una visión del ser humano, incluso en un sentido político, son las pedagogías Waldorf, Freinet, Montessori y la pedagogía del oprimido de Freire. También hay grandes clasificaciones de distintas pedagogías según sean "alternativas" o si consideran la pedagogía como una ciencia más que aporta con sus distintos hallazgos al trabajo educativo. Otra manera de clasificar la pedagogía se refiere a cuánto se ajusta la filosofía educativa al dispositivo escolar; en tal

programas analizados no encontramos adscripciones a tradiciones pedagógicas, en cambio, sí se pudo reconocer una búsqueda de referentes pedagógicos prácticos para abordar las problemáticas. Evidentemente, la ausencia de alusiones a diseños pedagógicos tradicionales no significa que este tipo de escuelas no realice una reflexión sobre cómo se conciben en relación con las condiciones sociales en las que se sitúan y cómo se articulan con otros actores sociales de la comunidad territorial circundante.

Una propuesta explícita es la que ofrecen los programas de Irlanda y de Chicago. En estos casos, los planteamientos de los propios actores, así como la evidencia científica se consideran referentes para las decisiones de diseño pedagógico. Esto posibilita que las ideas pedagógicas se relacionen de modo directo con la práctica pedagógica cotidiana. De esta manera, en Irlanda la filosofía, los conceptos pedagógicos y el diseño se nutren de la investigación científica. Por su parte, Chicago se sustenta en un modelo de programa que incluye el desarrollo de diversas habilidades y una práctica de análisis de estrategias pedagógicas y recogida de buenas experiencias, las cuales orientan sistemáticamente a los docentes y otros actores.

Varias menciones son interesantes para comprender las bases conceptuales en las que se articulan los programas. En algunos se mencionan los conceptos educación para la vida (Irlanda), educación para la vida social (Gijón), educación para la ciudadanía (Irlanda, Gijón), educación vocacional (Irlanda) y educación para adultos (Irlanda). Estos modelos, algunos inspirados en los grandes lineamientos de agencias como UNESCO, se convierten en bases o paradigmas. Estos referentes nacen de nuevas visiones sobre el propósito de la educación, por lo que demuestran el interés de las escuelas de segunda oportunidad de situarse en modelos educativos que aspiran a mejorar la calidad de la educación.

Por otra parte, también se identifican ideas articuladoras que provienen del dominio del diseño de programas sociales. En este sentido, y a diferencia de una escuela normada tradicionalmente, las ESO se dan la tarea de detectar un “problema social” y proponer fórmulas para abordarlo. Algunas se refieren a aspiraciones sociales como romper la barrera de la pobreza, otras buscan identificar las problemáticas sociales que viven los sujetos marginados del sistema educativo. Estos planteamientos también sirven de base conceptual para la formulación de sus propuestas y son muy relevantes porque permiten que los programas se organicen en un horizonte social mayor.

En esta línea se encuentran referencias a enfoques “ecológicos”, “sistémicos” más o menos explícitos que hoy son recurrentes en políticas y programas que afrontan desafíos sociales (Center for Disease Control and Prevention, 2013-2015). De hecho, los reportes de la mayoría de los programas primero intentan reconocer a su

---

sentido también están las pedagogías de escuelas libres, escuelas democráticas, pedagogía del adulto, etcétera. En todo caso, es imposible en este tipo de documento hacer un solo listado de los tipos de pedagogía existentes.

“usuario” desde una mirada psicosocial, entendiendo que es fundamental para ejercer su inclusión educativa. La falta de motivación y expectativas, los problemas familiares, diversos obstáculos asociados al consumo de drogas y alcohol, conductas violentas, o el embarazo adolescente, entre otros, sirven como elementos de análisis para los diseños de intervención. De este modo, las ESO se constituyen en programas con un componente pedagógico y un componente que se podría denominar “psicosocial”. El único caso que no hace tal mención es el de Seine-Saint-Denis, que apuesta a un apoyo focalizado en mejorar el desempeño en el trabajo.

### **Pedagogía en el aula**

En general, las ESO son instancias compensatorias de la educación normalizada. Una discusión que suscitan estas escuelas es si ofrecen una educación realmente útil, dado que congregaría a una población “marginada” a la que se le ofrecerían estándares educativos menos desafiantes (UNESCO, 2009). Es relevante, entonces, diseñar un programa que efectivamente “compense” las dificultades de algunos o de la mayoría de sus estudiantes.

Algunas ESO trabajan sobre la base de altas expectativas de desempeño de sus estudiantes. Esto es fundamental por cuanto los inscritos muchas veces han “perdido” y deben “recuperar” años de estudio. En general, todas las escuelas reconocen el carácter de “rezago” de los estudiantes, por lo que acogen a jóvenes sin levantar barreras de entrada. Para eso se conciben modalidades de apoyo específico, como en el Programa Aulas Comunitarias, o un diseño de itinerario que respeta los ritmos de cada estudiante (este elemento se verá más adelante, pues forma parte del diseño compartido de los programas).

En cuanto a si abordan las necesidades educativas especiales, un programa (escuelas chárter de Chicago) incluye explícitamente entre sus componentes un abordaje especial para los usuarios con este tipo de necesidades, para lo cual cuenta con un profesor de educación diferencial. Es importante reflexionar si esta función es compatible o recomendable para las escuelas de segunda oportunidad, o si es más bien un campo de especialización del sistema educativo de cada país, debido precisamente a que son personas con necesidades específicas diferentes a las de quienes están desvinculados del sistema educativo formal.

Por otra parte, en respuesta a la inmigración en el propio país o provincia, algunos programas compensan la educación regular de quienes ingresan al país. Es el caso de Seine-Saint-Denis, cuyos cursos incluyen la enseñanza de francés, habilidad fundamental para integrarse al país.

Se observa, en consecuencia, un diseño inclusivo dirigido a jóvenes con distintos niveles de aprendizaje, dificultades y barreras, de modo tal que la “nivelación” les permite a los usuarios situarse nuevamente en un contexto de estudios.

En el diseño pedagógico entra en juego también un nivel más específico, que ayuda a concretar la planificación de la intervención. En esta línea, hay una serie de referencias a estrategias pedagógicas, unas más explícitas que otras, a las que recurren las escuelas de segunda oportunidad.

En cuanto a las estrategias pedagógicas se observa un predominio de la enseñanza de tipo práctica. Se enseña mediante la aplicación práctica de un contenido, es decir, se recurre a la ejercitación o la “vida real”. En el caso de Irlanda se habla de una “aproximación práctica” a toda su metodología. Mientras que en las escuelas chárter de Chicago se usa la tecnología como un medio para aplicar lo que se enseña. Aulas Comunitarias, Irlanda, Gijón y Chicago hacen referencia a un aprendizaje que contempla estrategias participativas o a la activación del estudiante. Un ejemplo que trasciende la estrategia participativa es el de Aulas Comunitarias, donde se desarrollan talleres interdisciplinarios como propuesta pedagógica innovadora. En estos se incluye a toda la comunidad educativa a partir de un eje transversal abordado por todos los módulos, hasta concretarse en una creación, un trabajo o un producto. En esta metodología el aprendizaje se adquiere a través del proyecto y la participación. Por su parte, las escuelas chárter de Chicago se basan en una estrategia pedagógica común, en ambientes de aprendizaje activo, con discusión, solución de problemas, ejercicios e indagación. Estos son además buenos ejemplos de ejercitación de habilidades superiores, metacognitivas, que tienen más probabilidades de generar aprendizajes, pero también de desarrollar habilidades que servirán para la vida.

En cuanto al aprendizaje activo, de múltiples maneras se ponen en juego los “contenidos previos” del estudiante para consolidar aprendizajes significativos en el sentido de Ausubel<sup>56</sup> (Moreira, 1997). En el Programa Aulas Comunitarias, de Uruguay, se propone un esquema para diseñar la enseñanza que busca involucrar tres dimensiones: lo racional (qué pienso), lo afectivo (qué siento) y la acción (qué hago).

También hay estrategias para acercar los temas de interés a los estudiantes. Por ejemplo, Aulas Comunitarias utiliza el concepto de “nudo problemático”, que aprovecha las vivencias, temas o experiencias de los alumnos para construir la actividad de enseñanza.

En otros programas existen módulos específicos para tratar temas propios de los jóvenes. Por ejemplo, Irlanda incluye módulos de desarrollo personal; Gijón tiene módulos de participación y ciudadanía, así como de gestión de ocio alternativo; Jóvenes en Red, de Uruguay, financia y apoya la participación en actividades sociales (deportivas, culturales, etcétera) de interés para los jóvenes; y en Seine-Saint-Denis se proponen talleres de proyecto grupal, actividades extracurriculares y salidas cívicas. Este intento de acercar la enseñanza a los intereses de los jóvenes es fundamental

---

<sup>56</sup> Aprendizaje significativo es el proceso a través del cual una nueva información (un nuevo conocimiento) se relaciona de manera no arbitraria y sustantiva (no-literal) con la estructura cognitiva de la persona que aprende. Para Ausubel (1963), el aprendizaje significativo es el mecanismo humano por excelencia para adquirir y almacenar la inmensa cantidad de ideas e informaciones representadas en cualquier campo de conocimiento.

justamente para lograr que el quehacer educativo sea significativo, relevante y pertinente para los proyectos de vida, ya que en este ciclo, dada la experiencia previa de desescolarización, la pregunta de los jóvenes acerca del “para qué” de la educación parece insoslayable. Se aborda así más directamente el elemento identitario de toda actividad humana relevante, que acerca la educación a lo que la motiva en el nivel subjetivo,<sup>57</sup> como señala Burgeois (1997). Los programas, entonces, son sensibles a esta necesidad.

En las iniciativas estudiadas, las metodologías a veces se convierten en una pregunta, no tan solo en una respuesta dada de antemano. En este sentido, se transforman en un gran componente del diseño de la intervención a través de una metodología personalizada. Es así como se realizan ajustes a las estrategias en función de las características individuales de los participantes. En el caso de Seine-Seint-Denis se plantea que los formadores sean los responsables de generar estrategias pedagógicas que motiven el aprendizaje de cada estudiante, mientras en Aulas Comunitarias, de Uruguay, se recurre a psicopedagogos para buscar estrategias particulares que puedan aplicar los docentes.

Finalmente, algunos programas recurren a la educación personalizada (Chicago) y también al desarrollo de un vínculo individual (Gijón, Irlanda, Jóvenes en Red). Si bien no se puede rastrear claramente la fundamentación pedagógica de estos conceptos, sí se observa como correlato práctico que algunos programas busquen controlar la cantidad de estudiantes en un grupo de enseñanza. Si este es un tema crucial para la eficacia educativa en el contexto escolar formal, para los estudiantes que están fuera del sistema educativo es decisivo. En consecuencia, se procura formar grupos pequeños (máximo de veinte en los dos programas de Uruguay, diez en Gijón y Seine-Seint-Denis, clases pequeñas en Chicago) o, incluso, módulos adaptados a cada individuo, como es el caso de Seine-Saint-Denis. La idea de que la formación debe ser presencial se releva como otro elemento significativo en Chicago y en el programa de Gijón.

A partir de los enfoques de los proyectos analizados, imaginar una ESO obliga a plantearse la necesidad de flexibilizar y ajustar métodos. Una metodología única, basada en modelos homogeneizantes, tradicionales, masivos, en que los aprendices son receptores, sería sin duda motivo de fracaso de un sistema alternativo que acoge a una multiplicidad de sujetos, muchos de los cuales ya han sido apartados del sistema por las propias dificultades que tiene para ser inclusivo. Una ESO destina espacio, tiempo y recursos a buscar modos de acercar la educación, personalizarla y hacerla más significativa para el estudiante.

---

<sup>57</sup> Construir sentido identitario con la formación; ligar, mediante narrativas personales, las actividades de aprendizaje con el desarrollo del sí mismo tendría relación directa con el involucramiento en el aprendizaje. Del encuentro entre formación e identidad se desprende la inversión cognitiva del estudiante, la motivación puesta en la tarea y sus afectos ligados con el aprendizaje (Barbier, Bourgeois, De Villers y Kaddouri, 2006).

En suma, se debe buscar “diseños universales”, es decir, que consideren las necesidades de todos los estudiantes y no solo la figura o perfil de un alumno promedio, como refiere Blanco (2008). En esta línea, las ESO podrían ser un aporte para aproximarse a la respuesta sobre las condiciones que se requiere modificar para incluir a todos los jóvenes en la escuela formal o normalizada. De ahí que una pregunta relevante, que excede el alcance de esta sección, es si este tipo de programas podría aplicarse en el contexto del sistema educacional formalmente institucionalizado.

La creación de comunidades de aprendizaje al interior de las organizaciones es una buena práctica para el desarrollo de estas nuevas metodologías. En este sentido, el caso de Chicago es especialmente inspirador, pues ha desarrollado desde una base plural prácticas reflexivas que están al servicio de su propio aprendizaje. En este programa explican que desde hace poco tiempo comenzaron una actividad de “investigación de acción” (*action research*), constituida por equipos de profesores que discuten técnicas y soluciones referidos a problemas específicos y comunes. En ese proceso generan perfiles de estudiantes y su relación con estrategias específicas de aprendizaje.

#### *Currículo sobre el que trabajan*

Se plantearon dos análisis en torno al currículo, entendido como un esquema o programa de contenidos. En primer lugar, es necesario revisar en qué medida los programas siguen el currículo vigente del sistema educacional de su respectivo país. Esta interrogante solo tiene sentido cuando la ESO efectivamente genera un dispositivo similar al de la “escuela”.<sup>58</sup>

En general, los programas que cuentan con alguna modalidad o dispositivo escolar, en este caso Irlanda y Chicago, desarrollan gestión curricular, por lo tanto, realizan modificaciones o adaptaciones importantes al currículo nacional. Por ejemplo, Irlanda desarrolla una guía curricular organizada por “bloques constitutivos”, mientras que Chicago ha desarrollado su autonomía curricular sobre la base del Marco de Habilidades Esenciales YCCS (The YCCS Essential Skills Framework), que ordena la instrucción en torno al desarrollo de habilidades. Por su parte, Gijón y Aulas Comunitarias, de Uruguay, se ciñen al currículo, pero gestionan su aplicación en relación con los contenidos mínimos que es necesario cubrir. Esta necesidad de modificar el currículo surge de la comprensión de que es inadecuado, insuficiente o excesivo para responder a las necesidades de estudiantes que han interrumpido su educación o han sido expulsados del sistema escolar formal.

La segunda dimensión que se analizó en torno al currículo es el modo como se articula un currículo propio. Así, surge el desafío de estructurar y sistematizar la

---

<sup>58</sup> En este sentido, el Programa Jóvenes en Red, de Uruguay, no cabe dentro de este análisis porque no cuenta dentro de sus acciones el desarrollo de programas educativos. El caso de Seine-Saint-Denis también es diferente, pues su objetivo prioritario no es escolar, sino entrenar para la inserción laboral.

implementación de este currículum reformado en los casos de programas con varias escuelas conectadas. En los casos de Chicago y Aulas Comunitarias, de Uruguay, se propone guiar la elección de contenidos, pero no de manera total o “rígida”, sino mediante orientaciones generales. Es probable que la construcción de la institucionalidad, que surge desde de abajo hacia arriba (es decir, desde las comunidades), haya contribuido a una búsqueda curricular variada y entendida como una labor necesaria.

En las escuelas chárter de Chicago la práctica de revisar el currículum es un ejercicio relevante y permanente del programa y de su comunidad de aprendizaje, en el que participa directamente la comunidad de ESO a la que se encuentran asociadas. Esta concepción puede entenderse como un “currículum como práctica”, que se basa en una actividad de reflexión sociohistórica que moviliza la tradicional noción del currículum como algo “dado”, “de hecho” y que es fundamental cuando se tiene que poner al centro a jóvenes que no se “ajustan” al ideal esperado de las escuelas (Yung, 1998).

La práctica de construir el currículum puede convertirlo en un reservorio de experiencias, en un instrumento vivo que se funda en la vivencia y que, por eso, es más útil para sus fines específicos.

Una acción de gestión curricular de los programas es el *estrechamiento* del currículo, que varía según si la orientación es más escolar o laboral. En el caso de Aulas Comunitarias, en su oferta de asignaturas se semestralizan los contenidos, originalmente anuales en centros educativos formales, de modo que el currículum se focaliza en los aspectos más relevantes, lo que significa que se abarcan menos contenidos por semestre.

En la mayoría de los casos también se observa la elección de aprendizajes en áreas consideradas básicas o tradicionales, especialmente en alfabetización, lenguaje o comunicación y matemática o cálculo. Irlanda, por ejemplo, da un tratamiento más “práctico” a las áreas básicas, es decir, promueve aprendizajes “habilitantes” para la vida cotidiana. En el caso de Seine-Saint-Denis lo “básico” de la educación escolar francesa que se rescata incluye, además, cultura general y deporte, que también es parte de la oferta de módulos de Gijón. Las áreas de matemática y lenguaje son consignadas tanto por su carácter tradicional de la escuela formal como por su importancia funcional, especialmente relacionadas con el desempeño laboral en la adultez.

En lo que respecta al currículum, es pertinente citar las palabras de Blanco:

Un currículum abierto y flexible es una condición fundamental para dar respuesta a la diversidad, ya que permite tomar decisiones razonadas y ajustadas a las diferentes realidades sociales, culturales e individuales, pero no es una condición suficiente. La respuesta a la diversidad implica además un

currículum amplio y equilibrado en cuanto al tipo de capacidades y contenidos que contempla (1990, p.3).

En esa línea, se observa que en todos los programas se generan alternativas al currículum, es decir, elementos nuevos, normalmente no contenidos en los currículums nacionales. Como referencia se consideran los modelos de competencias o, al menos, se usa el término *competencias*,<sup>59</sup> tendencia que Braslawski identifica en las reformas educativas que se vienen desarrollando (UNESCO, 2006).

El currículum del programa de Chicago se estructura en torno a cuatro competencias transversales, en Seine-Saint-Denis se habla de competencias duras y blandas, mientras que en el de Irlanda se hace referencia a competencias blandas y básicas. A pesar de que no existe una concurrencia en la elección de las competencias que se desarrollan, estas se suelen definir como objetivos de logros, lo que permite, entre otros beneficios, incluir objetivos de aprendizaje más alineados con la educación de adultos y su inserción en la vida social.

Otra acción de gestión curricular observada es la *apropiación curricular* de los programas, en la medida en que varios dan espacio a instancias formativas que se definen a partir de la participación de los usuarios. Es el caso de Gijón e Irlanda, que entre sus módulos dan cabida a “otros”, en los que participan los estudiantes mediante proyectos que les interesen; esta apropiación curricular también se identifica en el Programa Aulas Comunitarias, que organiza salidas didácticas o actividades de interés tanto para docentes como para estudiantes.

La última acción podría definirse como *personalización* de los contenidos. Así ocurre en Seine-Saint-Denis, donde los módulos se adaptan a las necesidades que los estudiantes manifiestan durante el proceso práctico. De esa manera se constituye un currículum totalmente particular, en el que el docente formador selecciona los contenidos y realiza una adaptación permanente e individualizada.

No hay información suficiente sobre las modalidades de evaluación de aprendizajes, aunque algunos mencionan evaluaciones formativas (Aulas Comunitarias) o de progreso (Chicago). Estas se suman a las evaluaciones sumativas y a las certificaciones propias de los grados o niveles alcanzados. De ahí que no pueda deducirse alguna innovación relevante en esta área.

### **5.3.2.2. Otras estrategias de intervención de las escuelas de segunda oportunidad**

Además del componente educativo o de formación/habilitación laboral, que es el centro de las escuelas de segunda oportunidad, el diseño de los programas también

---

<sup>59</sup> La diversidad semántica del concepto de competencia es aún hoy un problema, sin embargo, se puede definir como “una estructura dinámica, anclada en la experiencia y la práctica de la persona en situación. Es a través de su actividad que la persona construye competencias” (UNESCO, 2006).

considera componentes que articulan la oferta de intervenciones que despliega cada ESO.

La articulación de los programas recurre a distintos elementos para darle cuerpo a la intervención. En general el objetivo es reforzar y promover la inserción y continuidad de los jóvenes en los programas y las trayectorias, sean estas educativas o laborales. Una de las estrategias más comunes es incorporar en el programa a la familia o la figura del tutor, como se verá a continuación.

#### *La familia*

No todas las experiencias educativas de ESO incorporan a las familias en el proyecto de formación educativa. Seine-Saint-Denis no integra a la familia explícitamente, ya que trabaja con sus estudiantes en una lógica de relación autónoma entre adultos, de acuerdo con la voluntad y libre determinación de las partes. De los demás programas, tres incluyen explícitamente a la familia en el proceso educativo/formativo: Gijón, Irlanda y el Programa Aulas Comunitarias. Para alinear y consensuar el proyecto personal del estudiante, Gijón considera a la familia. En Irlanda, se entiende que el éxito depende del apoyo de la familia, por lo que también la hacen partícipe del proceso. Por su parte, el Programa Aulas Comunitarias cuenta con la participación de la familia, con la que se hace un seguimiento de los avances, especialmente cuando el joven ya se encuentra en proceso de incorporarse a la educación reglada, fase en la que se procura mantener el contacto.

La familia es un factor relevante tanto en la desvinculación del sistema escolar como en su mantención. De hecho, distintos programas la identifican como coadyuvante, o simplemente como barrera de entrada para los jóvenes desvinculados del sistema escolar. En esta estrategia se aborda la realidad inmediata del estudiante, siguiendo la recomendación de gran parte de la investigación sobre el éxito escolar (Espinoza, 2012). Por eso, a las familias se les entrega información sobre las actividades y objetivos del programa, sobre cómo mejorar sus expectativas respecto de sus hijos y cómo activar su compromiso con el logro escolar o formativo.

#### *La figura del tutor*

Un aporte especial de los programas es la incorporación, de un modo u otro, de la figura de un tutor. El tutor representa una clara diferencia entre las escuelas de segunda oportunidad y las escuelas regulares, en las que prima una relación con el escolar que se entiende desde una lógica tradicional “masiva”.

A diferencia de lo que ocurre en el modelo tradicional, el tutor concreta una relación individual, singularizante. Es un actor educativo que intenta conocer al estudiante de manera individual y que, incluso, desarrolla un vínculo que suele contener un valor emocional y afectivo. En este sentido, se preocupa de aquello que al joven le importa y significa.

Tras el análisis, se releva que el programa que le asigna más importancia a la figura del tutor es el de Gijón. De allí que en esta ESO se hable de un modelo de “tutorización socioeducativa, individual y grupal”, en el que el tutor recibe al joven, contribuye en la elaboración de su proyecto personal, mantiene vínculos con la familia, realiza derivaciones a otros servicios, se coordina con los demás actores involucrados en el proceso del joven, y registra y constata las condiciones de su egreso del programa.

En otros casos, como las escuelas chárter de Chicago, se designa un tutor o mentor según la necesidad percibida, mientras que los dos programas de Uruguay se refieren a este recurso de un modo más limitado; por ejemplo, Aulas Comunitarias cuenta con un profesor “referente” que se asigna cuando el joven se inserta en una escuela reglada, mientras que el programa Jóvenes en Red contempla un seguimiento de un equipo socioeducativo. En otros programas se espera que los docentes, como parte de sus labores, se preocupen de la situación personal del joven e, incluso, que eduquen en aspectos como la presentación personal, habilidades de comunicación o hábitos como la puntualidad (Irlanda y Seine-Saint Denis), por lo que también se advierte una modificación en la relación escolar docente-estudiante de la escuela tradicional.

#### *Proyecto individual*

Probablemente gracias a la promoción de relaciones individualizadas a través de tutores, dos escuelas de segunda oportunidad han desarrollado una estrategia que articula la trayectoria educativa (y también aquellos ámbitos de la intervención que van más allá de lo educativo) sobre la base de un proyecto individual. Este es, en el caso de Gijón, el modo como se articula el paso del joven por el programa. Por ello, desde un inicio, el proyecto educativo individual se constituye en una especie de compromiso sobre el que se efectúa el seguimiento y la revisión del avance. Por su parte, el programa Jóvenes en Red al inicio de su intervención se compromete a realizar un proyecto de revinculación educativa o laboral que denomina “Acuerdo Educativo”. En el caso de Youthreach, de Irlanda, se propone un plan de aprendizaje personal.

De un modo más ambicioso, en el Programa Aulas Comunitarias, de Uruguay, se desarrolla un componente pedagógico en modalidad de taller, con la finalidad de que el joven construya un proyecto de vida.

Se trata fundamentalmente de que los jóvenes se conozcan a sí mismos y entiendan qué camino quieren hacer en sus vidas. Son talleres de proyectos de vida y buscan sostener y acompañar al adolescente en su trayecto hacia la reinserción efectiva en la educación media y en la sociedad, que la educación esté dentro de sus planes de vida. [Se trabaja] problematizando y analizando sus experiencias y sus sentires (Informe 2, p. 101).

La idea del proyecto individual se cruza con la programación individualizada. Ambas se enmarcan en la apuesta innovadora de las escuelas de segunda oportunidad, organizada probablemente como respuesta a la tradicional rigidez que normalmente opera en las escuelas regladas en cuanto a la movilidad (en un esquema de avance por niveles). En este contexto, algunas escuelas plantean una oferta flexible, muchas veces elegible. Esta elegibilidad aumenta la motivación, pues la oferta es variada y se ajusta a los intereses de los estudiantes, como sucede en Gijón, en Jóvenes en Red, de Uruguay, en Irlanda y en Chicago.<sup>60</sup> Esta característica también puede ser útil para aumentar las probabilidades de acceso, diversificar horarios, y ofrecer, incluso, la posibilidad de elegir el establecimiento educacional, como es el caso de las escuelas chárter de Chicago.

La flexibilidad es más sustantiva cuando responde a trayectorias personales y educativas. De este modo, el estudiante no queda rezagado debido a su ritmo o interés. Por ejemplo, el Programa Aulas Comunitarias propone modalidades según las necesidades, en las que se puede pasar de una escuela alternativa a una escuela reglada de manera tradicional, o incorporar una instancia previa de nivelación para, luego, avanzar hacia cualquiera de las otras opciones. En el caso de Irlanda se da la opción de obtener distintos certificados, algunos más orientados a lo vocacional y otros a lo laboral. En este sentido, la metodología que diversifica las “salidas” también justifica la flexibilidad de los programas y la posibilidad de escoger un camino u otro.

### **5.3.2. Salida**

#### **5.3.2.1. Diversificación de salidas: laboral y educativa**

En el diseño de la escuela se debe tener en cuenta que los aprendizajes son progresivos y que, por ello, conducen de un nivel a otro. Por lo tanto, aquello que se debe enseñar depende implícita o explícitamente de la “salida” del proyecto. En las escuelas analizadas, las oportunidades de salida están mucho más diversificadas en comparación con la escuela regular. De este modo, existen egresos para trayectorias de continuidad de estudios o “educativas”, así como de ingreso a la estructura ocupacional; de hecho, todos los programas, en distintos grados y formas, ofrecen esta posibilidad.

Seine-Saint-Denis, en un extremo, propone una salida “directa” al mundo laboral, vinculada a la formación dirigida a oficios y a la práctica laboral. La formación, igualmente, incluye módulos de enseñanza general con elementos paradigmáticos de la educación regular (école française), que abarca deportes, idiomas, cultura general, etcétera. Por su parte, Chicago, Irlanda y Gijón apuestan por una formación de habilidades transversales para el mundo del trabajo; además todas, con excepción de Gijón, dan opciones de prácticas laborales. Por otro lado, Aulas Comunitarias, de

---

<sup>60</sup> Otros incentivos son de tipo monetario, practicado por Chicago como premio a la asistencia, y el de financiamiento con becas en Irlanda, Seine-Saint-Denis, Chicago y Jóvenes en Red.

Uruguay, no contempla una salida diferenciada, sino que los participantes necesariamente deben buscar la reinserción educativa. Sin embargo, los jóvenes inscritos en este programa también pueden participar en Jóvenes en Red, iniciativa que sí impulsa salidas laborales, así como proyectos propios.

Gijón plantea una variedad de salidas que amplían los horizontes a nuevas opciones. En una línea similar, resulta interesante el caso de Jóvenes en Red, de Uruguay que, sin ser una escuela propiamente tal, entre sus objetivos impulsa avances y progresos en las dimensiones personales, sociales, educativas, de salud e inserción laboral. Todos estos aspectos están al servicio de una mejora de la condición de la persona, por lo que la educación es una de las posibilidades de desarrollo personal.

La diversificación de salidas se puede analizar desde la óptica de las escuelas de segunda oportunidad y su función social. Por una parte, las salidas estrictamente laborales pueden generar recelo por cuanto cabe la posibilidad de que se perciban como una reducción de oportunidades de mejoramiento educacional, en la medida en que las sociedades de mercado funcionan con la lógica del ascenso social a partir de la educación adquirida, como capital humano.<sup>61</sup> Por otra parte, la diversificación de salidas se puede entender como una alternativa necesaria para el reconocimiento de trayectorias sociales diferentes, que respetan y validan las distintas opciones de los sujetos; en esta línea, incluso, se puede llegar a opciones personales que no son necesariamente lineales ni operan sobre la base de un principio de acumulación, sino que se refieren a la búsqueda del máximo desarrollo personal. Este último punto permite hacer una crítica a la noción de escuela entendida como esquema de integración per sé, pues la adscripción a ella no es automáticamente una garantía de ciudadanía social y política. Sin embargo, cuando las trayectorias ya se han “quebrado” en relación con una progresión lineal hipotética, un “retorno” al sentido de la educación debiera transitar por la ruta que busca opciones diversas y no homogeneizantes, que asume que las situaciones de vida de los jóvenes que han experimentado la desescolarización son muy diferentes entre sí.

Una revisión interesante es la de Goodson (en Viñao, 2006), quien distingue tres tipos de tradiciones que dan cuenta de distintos enfoques de la enseñanza: la *académica*, de índole preparatoria o propedéutica, más abstracta, científica y descontextualizada; la *utilitaria*, con énfasis en las habilidades básicas y orientada hacia las salidas laborales; y la *pedagógica*, preocupada por el desarrollo infantil y el modo de conectar las disciplinas con los alumnos.

Normalmente la dimensión académica es el eje estructurante de un proyecto educativo de escuela reglada. Se trata de las disciplinas o áreas del conocimiento que se espera el estudiante aprenda. En el caso de las escuelas de segunda oportunidad, en cambio, esta dimensión no es un foco ni objetivo exclusivo, sino que más bien se enfatizan otras dimensiones de desarrollo. Algunos programas se refieren a aspectos

---

<sup>61</sup> La OCDE define el capital humano como los conocimientos, habilidades, competencias y atributos incorporados en los individuos y que facilitan la creación de bienestar personal, social y económico.

extraacadémicos, que se pueden abordar de manera externa o interna al contexto pedagógico. Cuando se plantean de manera externa, se pueden ofrecer a través de servicios profesionales agregados. Las escuelas chárter de Chicago, por ejemplo, cuentan con una red interna y otra externa para abordar necesidades no académicas. En otra línea, Jóvenes en Red persigue el fortalecimiento integral de la persona para lograr su integración social, por lo que los aspectos personales (psicosociales) ocupan un lugar predominante. Los aspectos extraacadémicos también se pueden incluir en las reflexiones y en la articulación de los programas. En Irlanda son parte constitutiva del mismo sistema de educación y, por ello, se habla del modelo EDUCARE,<sup>62</sup> dado que “el foco no solo [está puesto] en desarrollar habilidades académicas, sino que también en el apoyo al desarrollo socioemocional de los participantes” (Informe 2, p. 140), lo que explicita que uno de sus propósitos es el desarrollo de la autoconfianza y autoestima. Por su parte, Aulas Comunitarias considera que la formación de un “vínculo de confianza, afecto y consideración” es una clave del éxito.

Por otro lado, un aspecto que muchos perciben como “menor”, para algunas escuelas es uno de sus objetivos de formación. Se trata de la formación de hábitos. Por ejemplo, en Gijón se considera parte de sus propósitos, entendiendo por ellos puntualidad, regularidad en la asistencia, etcétera. En el caso de Seine-Saint-Denis, en concordancia con su orientación hacia la salida laboral, los hábitos se abordan como parte de las competencias laborales blandas esperables (por ejemplo, puntualidad, orden o respeto). Este énfasis reconoce un déficit en los jóvenes producto de la desvinculación escolar; por lo tanto, se busca potenciar conductas institucionalizadas que configuran el quehacer escolar o laboral.

Al revisar la articulación de los programas —considerando la diversificación de salidas que ofrecen estas iniciativas— se advierten distintas estrategias para insertar a sus estudiantes. Si se consideran las diferentes formas de egreso, como la inserción laboral, los estudios superiores y el desarrollo de proyectos o intereses personales (Youthreach de Irlanda, Gijón, Aulas comunitarias Uruguay), se aprecia que la más desarrollada es la laboral y que se articula de diversas maneras. Una es la formación en competencias laborales, que emparenta a estos programas con los de formación profesional. Esta formación ofrece algún tipo de conexión, más o menos directa, con instancias de práctica laboral, como ocurre en el modelo que sigue Seine-Saint-Denis. En este caso, se combinan bloques de formación y práctica, para que el aprendiz alcance a realizar unas siete u ocho prácticas, que alimentan directamente el contenido de los módulos formativos que siguen. Este objetivo se trabaja en vinculación directa con las empresas, por lo que se puede lograr un nivel técnico específico y una oportunidad de empleo bastante segura. En Irlanda se impulsan con conexiones laborales y en las escuelas chárter de Chicago existe una preocupación por aumentar las posibilidades de inserción laboral mediante prácticas en empresas con las que se ha establecido un vínculo previo y una coordinación.

---

<sup>62</sup> Este término hace referencia a las palabras “educación” y “cuidado”, en inglés.

Por otra parte, dos programas han incorporado lo que en educación profesional se puede denominar “apresto laboral”. Youthreach, de Irlanda, proyecta una preparación vocacional o “educación para el trabajo”, recientemente redefinido también “para la vida” por UNESCO (Third International Congress on Technical Vocational Education and Training, 2013). Mientras tanto, Gijón cuenta con una secuencia de módulos accesibles que incluyen orientación laboral, en los cuales se puede “conocer, situarse, ponerse en marcha” respecto del mercado laboral y la búsqueda de empleo. Jóvenes en Red, de Uruguay, también propone una línea de iniciación a la formación profesional, que incluye “alfabetización laboral”. En el caso de Seine-Saint-Denis el apresto se aborda desde el diseño completo del programa y no solo como un componente aislado.

La línea de educación superior también está presente, pero aparece algo menos acentuada que la laboral. En este sentido, una apuesta interesante es la de Chicago, que además de práctica laboral, incluye la doble titulación, que permite a los estudiantes realizar los cursos de la escuela de segunda oportunidad y, paralelamente, asistir a cursos universitarios reconocidos por los *community colleges* con los que las escuelas del programa han establecido convenios. Este constituye un aprendizaje e incentivo práctico para la línea de acceso a la educación superior para aquellos alumnos que asisten al programa y que rinden pruebas estandarizadas, y que acreditan sus capacidades para proseguir estudios superiores. En el caso de Youthreach, de Irlanda, un objetivo es la preparación postsecundaria, que incluye “preparar a los estudiantes para clases de nivel universitario y asegurarse de que entiendan los estándares de la educación superior” (Informe 2, p. 27) o la coordinación de niveles con *community colleges*.

Se constata que la educación en nuevas tecnologías de información y comunicación es un área muy presente en los distintos programas. Irlanda, por ejemplo, cuenta con un taller de habilidades informáticas y Seine-Saint-Denis con un módulo de informática básica. Gijón, por su parte, incluye talleres de programas, como Word y páginas web, pero también “reputación digital”. Estas competencias hoy se consideran fundamentales y útiles para cualquier salida o trayectoria, pues se reconocen como competencias para la vida.

Finalmente, algunos componentes fomentan el aprendizaje a lo largo de la vida, independientemente de si se seguirán estudios superiores o aprenderán oficios. Gijón, Aulas Comunitarias y Seine-Saint Denis incluyen módulos que buscan mejorar la capacidad de aprender de los estudiantes, es decir, que tienen por finalidad que los jóvenes sean autoconscientes de su aprendizaje e incorporen técnicas para aprender a aprender. En el caso de Gijón, Seine-Saint-Denis e Irlanda se ofrecen módulos orientados al desarrollo de competencias transversales más orientadas al desarrollo profesional, como talleres de comunicación profesional, habilidades escrita y oral, y habilidades sociales. Gijón, específicamente, tiene un conjunto de módulos relacionado con el desarrollo de la autonomía personal. Finalmente, se advierte que

tanto Gijón como Irlanda imparten talleres educativos con foco en la prevención de conductas de riesgo, referidos a salud sexual y consumo de drogas.

### 5.3.2.2. Certificación

Las formas de certificar los estudios varían enormemente en las experiencias revisadas: mientras algunas no certifican, otras entregan acreditaciones propias del sistema educacional formal. En la siguiente tabla se resumen estas diferentes realidades.

#### Tipos de certificación entregadas por las ESO

País	Tipo de certificación	Organismo responsable
<b>Francia</b>	-Portafolio de competencias (sin reconocimiento ni validez oficial).	ESO.
<b>España</b>	-Sin titulación o certificación oficial. -Homologación o acreditación de competencias clave para acceder a certificados de profesionalidad.	
<b>Estados Unidos</b>	-Diploma/licenciatura de educación. -Posibilidad obtener otro tipo de certificaciones, en paralelo.	-ESO. -Organizaciones asociadas de formación y capacitación. - <i>Community colleges</i> .
<b>Irlanda</b>	-Junior Certificate. -Leaving Certificate. -Leaving Certificate Applied. -Post Leaving Certificate. -Acreditación educativa por aprobación de módulos o talleres asociados a algunos de los niveles NFQ: -Full Award at NFQ level 3. -Full Award at NFQ level 4. -Full Award at NFQ level 5. -Certificación laboral European Computer Driving Licence.	-Quality and Qualifications Ireland (QQI). -State Examination Commission (SEC). -ESO.
<b>Uruguay (Aulas Comunitarias)</b>	Primer año de educación secundaria.	Aulas Comunitarias.
<b>Uruguay (Jóvenes en Red)</b>	No pertinente.	No pertinente.

En Francia la institución no entrega un certificado formal, sino un portafolio de competencias adquiridas que no tiene reconocimiento ni validez en el sistema educacional, pues lo que importa es la experiencia de práctica laboral con la que cuenta el joven. Es dicha práctica, en conjunto con la formación entregada por el programa, lo que se considera esencial para la inserción laboral. Además, la mayoría de los jóvenes continúa trabajando en el mismo lugar donde se llevó a cabo la capacitación, lo que demuestra el buen desempeño profesional que logran adquirir mediante una formación enfocada en las necesidades del mercado laboral.

En España, los jóvenes matriculados en el programa no reciben titulación ni certificación oficial, pero se les da la oportunidad de homologar o acreditar competencias claves para poder acceder a certificados de profesionalidad. Si se aprueba el examen de competencias claves, se puede acceder a este certificado de formación para el empleo luego de realizar un curso específico, sin necesidad de haber participado de la Educación Secundaria Obligatoria. El programa se encarga de ayudar a los jóvenes a conseguir su título oficial de la Educación Secundaria Obligatoria, pero para ello requieren estar matriculados en un instituto o en la escuela de adultos.

En Estados Unidos, el programa entrega a sus alumnos un diploma/licenciatura de educación y los habilita para obtener otro tipo de certificaciones, de manera paralela. A través de organizaciones asociadas y mediante prácticas laborales, los alumnos obtienen certificaciones de entrenamiento y capacitación en áreas como ventas, servicios gastronómicos, administración, etcétera. El vínculo de YCCS con los *community colleges* también permite a los estudiantes obtener créditos universitarios, los cuales pueden utilizar si deciden continuar sus estudios y acceder a la educación superior. Estos certificados no los entrega directamente YCCS, sino los mismos organismos que capacitan o entrenan a los alumnos.

En Irlanda, las certificaciones educativas entre los niveles 1 y 6 del National Framework of Quality (NFQ) son otorgadas y administradas por la Quality and Qualifications Ireland (QQI), agencia estatal dependiente del Departamento de Educación. A su vez, la operación y la puesta en práctica de las exámenes (Junior Certificate, Leaving Certificate, Leaving Certificate Applied y Post Leaving Certificate), así como su desarrollo, evaluación, acreditación y certificación están centralizadas en la State Examination Commission (SEC), departamento público que cuenta con el apoyo del Departamento de Educación.

El programa Youthreach prepara a sus estudiantes para obtener distintas certificaciones de estudios para los siguientes niveles del National Framework of Quality (NFQ):

- Junior Certificate: nivel 1 al 3 del NFQ. Contempla la adquisición de habilidades básicas de matemáticas y lectura.
- Leaving Certificate (LC): nivel 4 y 5 del NFQ. Contempla el término de la educación secundaria en Irlanda. Certifica que el estudiante tiene las habilidades y capacidades necesarias para desarrollarse en el medio social, ya sea para incorporarse al mundo del trabajo o para proseguir estudios superiores.
- Post Leaving Certificate: certificado al que pueden postular quienes ya han obtenido el LC, después de aprobar una serie de cursos de índole profesional.

Youthreach también otorga una acreditación educativa que reconoce que los estudiantes aprobaron módulos o talleres asociados a algunos de los niveles NFQ con los que trabaja el programa. Además, cada cierto tiempo entrega la certificación

laboral correspondiente a dominios de tecnologías de información y comunicación, denominada European Computer Driving Licence.

En Uruguay, el programa Jóvenes en Red no entrega certificación, ya que se encarga de vincular a los jóvenes con la oferta de programas que ofrece el gobierno, los que a través de sus servicios podrían entregar certificaciones propias. Por el contrario, el Programa Aulas Comunitarias, por insertarse en el marco normativo de la educación secundaria, permite aprobar el primer año de liceo en el programa, lo que tiene la misma validez que si se hubiese aprobado el grado en un liceo tradicional.

En los casos de Francia, España y Jóvenes en Red, de Uruguay, no se entrega ningún tipo de certificación a los estudiantes una vez que completan su formación, pese a que obtener un certificado por el trabajo realizado podría funcionar como factor de motivación para ingresar al programa. En Francia, el portafolio de habilidades no cuenta con reconocimiento a nivel nacional, por lo que no da seguridad a los jóvenes una vez terminada su formación. La justificación —como se ha señalado— es que lo importante es la práctica en la empresa y la capacidad del joven para trabajar en un oficio específico; esto es lo que impactará, posteriormente, en la experiencia laboral.

Si bien España no entrega certificación, sí contempla la homologación y acreditación de competencias, lo que permite al joven acceder a otros certificados de profesionalidad. Asimismo, se les ayuda a obtener su certificado de la ESO una vez que se encuentran inscritos en la escuela de adultos o el instituto. En este país se considera que la ESO es un complemento a la educación formal y no un sustituto, de modo que no se entregan diplomas.

Irlanda destaca en este ámbito porque entrega diferentes certificaciones que acreditan la adquisición de diversas habilidades, referidas tanto a contenidos académicos como a habilidades sociales. Además, proporciona un certificado que acerca el mundo laboral a la educación de tercer nivel y posibilita el acceso a estudios terciarios en institutos profesionales o universidades. La certificación busca que los estudiantes constantemente superen nuevos desafíos educacionales y aspiren a mayores niveles de educación, lo que también funciona como estímulo para que formen parte del programa. Es el único país que entrega una certificación de cursos y talleres aprobados, lo que lo convierte en uno de los programas más completos en cuanto a evidenciar los avances de los estudiantes.

A pesar de las ventajas de la certificación, se observan ciertas dificultades de los estudiantes para obtener la de más alto nivel, debido a la necesidad de volver a participar de un proceso de formación que dura dos años aproximadamente. Por esa razón, no muchos estudiantes se arriesgan a pasar por un proceso que se cataloga como arduo. También se observa que la demanda laboral en Irlanda no siempre exige contar con certificación de niveles superiores, por lo que bastaría con los certificados más básicos para conseguir trabajo.

En el caso de Estados Unidos, contar con redes externas para obtener diplomas que van más allá de la educación secundaria y que se relacionan directamente con capacitaciones en áreas de ventas y servicios de distinto tipo es un gran beneficio, ya que permite a los estudiantes continuar con una formación más asociada al ámbito laboral y recibir herramientas que el programa por sí mismo no puede entregar por falta de recursos.

### 5.3.2.3. Indicadores de éxito

Los programas analizados tienen diferentes indicadores de éxito, de seguimiento y de evaluación. Cabe consignar que el egreso del programa es superior al 60% en todos los casos. En la siguiente tabla se resumen estos antecedentes.

**Tabla 10. Indicadores de éxito y mecanismos de seguimiento**

País	Egreso	Indicador de éxito	Seguimiento o evaluación
<b>Francia</b>	60%	-Tasa de inserción laboral o en centros de formación.	-No se hace seguimiento a casos de deserción ni evaluación.
<b>España</b>	62%	-Número de alumnos que terminan el proyecto educativo con éxito. -Número de alumnos que terminan las acciones formativas con aprovechamiento. -Número de alumnos que van a recursos educativos normalizados (a un grado medio, a la escuela de adultos, que logran volver al instituto o que se matriculan en el instituto por primera vez, además de los que van a una formación para el empleo y los que acceden al mercado de trabajo). -Número de alumnos que terminan su PEI.	—
<b>Estados Unidos</b>	70%	-Ingreso a educación superior o empleo poslicenciatura. -Puntajes obtenidos en exámenes. -Crecimiento académico. -Cierre de brechas de aprendizaje. -Cultura y clima escolar. -Asistencia. -Graduación. -Preparación para éxito postsecundaria.	-Evaluada anualmente por CPS, a través de una iniciativa llamada SQRP o Política de Evaluación de la Calidad Escolar.
<b>Irlanda</b>	75%	-Porcentaje de estudiantes que finaliza el programa.	-Evaluación interna: Anual y cualitativa donde participan staff, docentes y estudiantes. -Evaluación externa: Realizada por el Departamento de Educación. -Youthreach Soft Skills Framework: Evaluación del desarrollo de las habilidades blandas que el programa fomenta.
<b>Uruguay</b>	No pertinente.	-Participación en actividades de integración	- Evaluación de impacto, a cargo del

<b>(Jóvenes en Red)</b>		social. -Porcentaje de jóvenes que se reintegran al sistema educativo. -Reinserción en el ámbito laboral. -100% de los jóvenes cuenten con documentación básica y conocimiento de red de servicios y requisitos de acceso al sistema de asistencia y servicios de salud. -Tratamiento al 70% de estudiantes que estén en esa situación.	Instituto de Economía de la Facultad de Ciencias Económicas (IECON) (aún en curso). -Evaluación de procesos, a cargo de la DINEM.
-------------------------	--	---	--

En el caso de Francia, más del 60% de los participantes tiene un egreso positivo, cuyo indicador de éxito es el ingreso a un centro técnico, a la educación superior o, directamente, al mercado laboral. Por otra parte, como es una organización privada, no requiere ser evaluada ni monitoreada por el Ministerio de Educación. Por otro lado, el porcentaje de salidas no positivas (40%) se deben en su mayoría al abandono del programa debido a la dificultad e intensidad que supone (35 horas semanales). Sin embargo, no se realiza seguimiento a los casos de deserción, por lo que no se sabe si se trata de jóvenes que luego se insertan al mercado laboral. Los estudiantes que ya pasaron por el proceso de formación se benefician de las redes que forman y de las habilidades y conocimientos que adquieren durante su periodo de aprendizaje, lo que les entrega ciertas ventajas si desean continuar con su intento de inserción laboral. Además, el programa dispone de psicólogos capacitados para apoyar a los estudiantes en las distintas etapas del proceso.

En España, el 62% de los alumnos aprueba total o parcialmente. Sobre este punto, los principales indicadores de éxito se refieren al número de alumnos que:

- terminan las acciones formativas con aprovechamiento;
- van a recursos educativos normalizados (a un grado medio, a la escuela de adultos, logran volver a un instituto de educación secundaria o se matriculan, como es el caso de los extranjeros, en un instituto por primera vez);
- van a una formación para el empleo y/o acceden al mercado de trabajo;
- terminan su Proyecto Educativo Individual.

El programa YCCS de Chicago tiene un 78% de asistencia, lo que sugiere que ha logrado un alto grado de compromiso de los estudiantes. Asimismo, el 79% de los graduados ingresa a la educación superior o a un empleo poslicenciatura, porcentaje que es el principal indicador de éxito del programa. Este programa es evaluado anualmente por Chicago Public Schools (CPS), a través de una iniciativa llamada Política de Evaluación de la Calidad Escolar (SQRP, por su sigla en inglés). El foco de las escuelas no está puesto únicamente en los resultados de desempeño absoluto entregados por las pruebas estandarizadas. En línea con su modelo ecológico (UC Davis Center for Community and Citizen Science (s.f.)), YCCS también lleva a cabo asesorías internas a sus escuelas en materias no académicas. Además de medir

aspectos como asistencia a clases y retención, YCCS mide la tasa de reducción de barreras de éxito y utiliza indicadores de valor agregado, por lo tanto, mide el progreso de los alumnos tomando en cuenta aspectos comportamentales y habilidades sociales. El éxito tiene que ver, más que con los indicadores definidos por el estado de Illinois, con la capacidad del programa de romper el círculo de la pobreza.

En Irlanda, para comprobar el buen funcionamiento del programa se llevan a cabo dos tipos de evaluaciones independientes, una interna y otra externa. La primera es anual, es de carácter cualitativo, y considera la participación del *staff*, los docentes y los estudiantes. La segunda la llevan a cabo los inspectores del Departamento de Educación. Por su parte, el desarrollo de las habilidades blandas que el programa fomenta se evalúa a través del Youthreach Soft Skills Framework, de acuerdo con tres focos: confianza, responsabilidad y poder. Esta evaluación es individual, ya que mide el recorrido de uno de los estudiantes en las diferentes etapas del programa. Su aplicación está a cargo del docente, el coordinador del centro y el estudiante mismo, quienes evalúan los progresos mediante una escala cuantitativa puntuada de 1 a 10.

En Uruguay (Jóvenes en Red) los principales indicadores de éxito tienen relación con el fortalecimiento personal y la integración social, ámbito en que entre el 93% y el 94% de las personas participa en acciones relacionadas. También se considera el porcentaje de jóvenes que se reintegra al sistema educativo, correspondiente al 60%. Luego se considera la trayectoria laboral, en la que el 26,8% de los jóvenes que tenía la intención de insertarse efectivamente lo logra. En cuarto lugar, se propone que la totalidad de los jóvenes cuente con documentación básica, como cédula vigente (100% de ellos la obtiene), conocimiento sobre la red de servicios y los requisitos de acceso al sistema de asistencia y servicios de salud. Además, se procura brindar tratamiento de adicciones a más de dos tercios de los participantes (70%) que lo necesiten.

En el Programa Aulas Comunitarias, también de Uruguay, se consideran indicadores de éxito la aprobación, el abandono dentro del año y la matriculación en educación media básica al año siguiente. De los alumnos que se mantienen todo el año en el programa el 75% aprueba.

#### **5.3.2.4. Evaluaciones**

En lo que respecta a las evaluaciones que aplican los programas, Jóvenes en Red consideró dos tipos: una evaluación de impacto (cuantitativa), cuyo responsable es el Instituto de Economía de la Facultad de Ciencias Económicas (IECON) y que al momento de realizarse las entrevistas aún estaba en curso; y una evaluación cualitativa de procesos, a cargo de la Dirección Nacional de Evaluación y Monitoreo (DINEM). Esta última buscó conocer de qué modo la articulación interinstitucional lleva a la práctica la atención de los jóvenes, además de evidenciar la forma como los equipos técnicos a cargo de la implementación abordan los principales propósitos del programa, vinculándose con la oferta de servicios disponible en los territorios, de

acuerdo con los recursos del programa. A partir de la percepción de distintos actores (incluidos los propios jóvenes), se muestra la manera en que el programa entrega herramientas para revincularse al sistema educativo y/o al mercado laboral, así como si el programa logra mejoras en términos del ejercicio de derechos, acceso a asistencia básica, fortalecimiento personal, participación social, etcétera.

Aulas Comunitarias considera una evaluación cualitativa y cuantitativa, a cargo de la DINEM y los responsables del programa (MIDES y el Consejo de Educación Secundaria). El análisis cualitativo se basa en entrevistas semiestructuradas a los principales actores vinculados al programa, a quienes se les preguntó sobre sus percepciones. Por su parte, la evaluación cuantitativa consistió en explorar los resultados del programa referidos a la aprobación, retención y matriculación, de modo de identificar los efectos o impactos del programa en relación con los resultados educativos que los estudiantes del programa hubiesen logrado de no haber participado en él.

De estos datos se desprende que el porcentaje de salidas positivas de los programas es similar. En el caso de Francia es del 62% y de España del 60%, mientras que en Estados Unidos es del 70% y en Irlanda del 75%. Es este último país tiene la mejor tasa de egreso. En el caso de Uruguay, Jóvenes en Red no menciona el porcentaje que considera para señalar si el programa es o no exitoso, mientras que el Programa Aulas Comunitarias menciona que el 75% aprueba, por lo que se podría considerar este porcentaje como su indicador de éxito.

En cuanto a los indicadores de éxito de los programas, todos —a excepción de Irlanda— explicitan los criterios que utilizan para considerar el éxito de la formación entregada. Irlanda, en cambio, se enfoca en los procesos de evaluación tanto internos como externos, y no en indicadores de éxito específicos. Los tres primeros programas (E2C93 de Francia, ESO de Guijón, España, e YCCS de Chicago, Estados Unidos) consideran que los dos principales indicadores de éxito son contar con un trabajo una vez finalizado el programa y/o estar inscrito en la educación superior. España no solo considera esenciales estos dos indicadores, sino que también contempla los que terminan con éxito el programa y las acciones formativas, al igual que el programa Jóvenes en Red, de Uruguay, que promueve actividades de formación personal e integración social y trabajar con situaciones de adicción de los jóvenes.

Irlanda, por su parte, estipula como indicador de éxito general el porcentaje total de estudiantes que logra terminar el programa (75%). Este país considera una evaluación interna y otra externa, lo que robustece su calidad. La primera se enfoca en la medición de la calidad del servicio entregado a partir de una serie de indicadores, mientras que la segunda está a cargo del Departamento de Educación y se enfoca en el currículo, los procesos de certificación, la distribución de los recursos otorgados por el Estado al programa y su asignación por estudiante, infraestructura y materiales asignados a los centros. El programa también cuenta con el Youthreach Soft Skills

Framework, que se enfoca en aspectos como la confianza, la responsabilidad y el poder, lo que permite medir el avance del estudiante dentro del programa.

En el programa de las escuelas chárter de Chicago, el Departamento de Escuelas Públicas de Chicago (CPS) realiza una evaluación anual que se concentra en los puntajes obtenidos por los alumnos en exámenes, en el crecimiento académico, el cierre de brechas de aprendizaje, en la cultura y clima escolar, la asistencia, la graduación y la preparación para el éxito postsecundaria. No solo considera las habilidades académicas que desarrollan los estudiantes, sino también sus habilidades sociales y otros aspectos que pueden influir en su inserción posprograma, ya sea en la educación superior o en el mundo laboral.

De la revisión anterior se desprende que en los casos de YCCS, en Chicago, y Youthreach, en Irlanda, existen mecanismos e instancias que proveen datos que evidencian los resultados y que dan un respaldo objetivo a las habilidades que se enseña a los estudiantes. Por el contrario, ni Francia ni España cuentan con un sistema de evaluaciones, por lo que no se conoce el real impacto que estos programas tendrán en los estudiantes ni la calidad de los servicios entregados.

En el caso de Aulas Comunitarias, de Uruguay, la evaluación de impacto se basa en una metodología de comparación del grupo de tratamiento con otro que no está afecto al programa, por lo tanto, se obtiene evidencia de su impacto y de las diferencias que supone participar en el programa versus asistir al sistema educativo tradicional.

#### 5.4. Estructura organizacional

En términos generales, los organigramas de los programas revisados son relativamente claros. Algunos son más complejos en la división de los cargos y actores involucrados. Asimismo, se aprecian diferencias en la dotación, la cual se relaciona principalmente con la cobertura y el tamaño de los programas. En la tabla a continuación se sintetiza la dotación total de cada uno de los programas.

##### Equipos profesionales, técnicos y administrativos de las ESO

País	E2O Gijón España	E2C93 Francia	YCCS EE.UU.	Youthreach Irlanda	JER Uruguay	PAC Uruguay
Administración	Equipo técnico	-Director general -Responsable pedagógico -Responsable del vínculo con empresas -Responsable de gestión	-Junta directiva y equipo administrativo central -Equipos directivos locales	-Coordinador nacional -Coordinador del centro -Encargado de recursos	-Coordinador general -Asistentes técnicos de componentes -Referentes temáticos	-Coordinación general -Asistentes técnicos CES -Asistentes técnicos (MIDES)
Territorio	Tutor/educador	Formadores	Profesores	Profesores	Equipo socioeducativo	-Equipo OSC (Organización Sociedad Civil) -Equipo docentes CES
Otros cargos		-Interventores externos -Psicólogos	Equipos institucionales de apoyo.	Profesionales de apoyo por centro	-Operadores laborales -Referentes	

País	E2O Gijón España	E2C93 Francia	YCCS EE.UU.	Youthreach Irlanda	JER Uruguay	PAC Uruguay
					territoriales -Asistentes técnicos de componentes	
<b>Dotación total</b>	18 personas aproximadamen te	200 personas (50 por centro, 4 centros en total)	35 cargos administrativos , entre 400 y 500 empleados.	No se especifica	129 trabajadores (43 equipos socioeducativos )	No se especifica

Como se aprecia en la tala, el programa E2O de Gijón es aquel que tiene una menor dotación de personal, lo cual se explica porque abarca menos territorio que las otras iniciativas. En este caso, se trata de la E2O del Ayuntamiento de Gijón, mientras que los demás programas se implementan a nivel nacional o regional, si bien varía la cobertura territorial en cada uno de estos países.

Ahora bien, con respecto a la estructura organizacional, el organigrama es similar en todos los programas. En aquellos programas que tienen un alcance territorial mayor existen dos tipos de dirección o coordinación: una nacional o general, que vela por el diseño y la lógica de implementación misma del programa; y una coordinación o dirección local, que dirige, coordina y realiza el seguimiento de la ejecución del programa en cada una de las sedes o territorios.

#### 5.4.1. Recursos humanos para el funcionamiento

##### *Equipos administrativos*

Como se señaló, los programas tienen en común una dirección o coordinación nacional/general y local. En otras palabras, una coordinación que vela por el programa en toda su extensión geográfica y, por otro lado, una coordinación en los mismos territorios o centros de educación. Al respecto, destaca el programa Jóvenes en Red, de Uruguay, que de alguna manera funde la coordinación nacional y local en una sola unidad: la Dirección General. Dicha dirección posee dos niveles jerárquicos dentro de la misma dirección: i) una Coordinación General, que se comunica y colabora directamente con las instituciones gubernamentales en las decisiones estratégicas globales; y ii) un segundo nivel, compuesto por dos áreas: a) asistentes técnicos de componentes (ATC), quienes coordinan y supervisan la programación de las acciones generales del programa, y establecen las articulaciones entre los equipos socioeducativos y las entidades públicas/privadas; y b) los referentes territoriales (RT), quienes coordinan directamente el funcionamiento de los equipos socioeducativos territoriales. Lo interesante de esta estructura es que existen vías de comunicación directa entre los equipos territoriales y los equipos directivos, a partir de este segundo nivel de dirección compuesto por los ATC y los RT. En el caso de estos últimos, la dotación es de cinco personas, quienes supervisan a ocho equipos socioeducativos cada uno. Al mismo tiempo, existe una relación directa con la entidad estatal de la cual depende el programa. En ese sentido, se trata de una dirección que opera como bisagra entre el nivel central y el territorial.

En algunos casos, el organigrama de los cargos administrativos es más simple, mientras que en otros se suman cargos que, en gran medida, sirven de apoyo a las coordinaciones. Es el caso de Youthreach, de Irlanda, donde, junto con el coordinador del centro, se define otro cargo llamado “encargado de recursos” para asistir en tareas de gestión y administración, de modo de descomprimir las responsabilidades del coordinador del centro.

En otros casos, como en Francia, las labores se distribuyen en múltiples cargos para evitar la concentración de funciones en una sola figura. Por ejemplo, un cargo se preocupa únicamente de generar y mantener vínculos entre el programa y las empresas participantes; también se nombra a un encargado pedagógico y otro de gestión. Esta diferenciación funcional no ocurre en las escuelas de segunda oportunidad de Irlanda o Gijón, donde todas esas funciones se concentran en un solo cargo, lo que si bien resulta positivo respecto de la carga laboral, impone mayores esfuerzos por generar adecuados niveles de coordinación interna.

Por último, en los dos programas de Uruguay las funciones administrativas son asumidas por entidades gubernamentales, de las cuales dependen los programas. Es así como el seguimiento y evaluación de ambos programas está a cargo de un organismo llamado Dirección Nacional de Evaluación y Monitoreo, entidad del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES). En ambos casos, los programas dependen directamente de MIDES, instancia gubernamental que pone al servicio de los programas las unidades propias del ministerio.

### *Trabajo en los territorios*

Este ámbito corresponde al eje central de todos los programas, ya que es el lugar donde, en definitiva, se trabaja con la población objetivo. En el siguiente cuadro se resume la composición de los distintos equipos territoriales de cada uno de los programas.

E2O Gijón	E2C93 Francia	YCCS EE.UU.	Youthreach Irlanda	JER Uruguay	PAC Uruguay
Tutores: 12 a 16 educadores en dos turnos (mañana-noche).	-Responsable pedagógico. -Formadores.	Profesores y mentores.	Profesores.	Equipos socioeducativos: dos educadores y un coordinador.	Equipo socioeducativo: coordinador de aula, trabajador social, operador social y dos talleristas o educadores sociales. Equipo docente: 11 docentes Educación Secundaria, un profesor de Aprender a Aprender y un profesor referente.

Los programas de Gijón, Francia y Uruguay utilizan principalmente la figura del tutor/formador/educador, que tiene un trato directo y personalizado con cada joven participante, de manera de acompañarlo en toda su trayectoria. Ahora bien, el énfasis

de cada caso es distinto y puede ubicarse en un continuo marcado por el nivel de integralidad de la intervención:



En un polo más delimitado se encuentran los formadores de la E2C93 de Francia, quienes si bien se preocupan por la trayectoria de cada alumno, intervienen específicamente en la generación de competencias y habilidades para insertar a los jóvenes al mundo del trabajo. En tal sentido, todas las intervenciones se orientan en esa dirección, incluyendo la atención psicológica (este programa contempla la presencia de un psicólogo por cada sede, que trabaja con los jóvenes que presentan problemas que dificultan su inserción laboral).

Los programas de Irlanda y Estados Unidos, aunque no tienen definido el cargo del tutor, mantienen la idea de constituir referentes o guías para los estudiantes, rol que recae en los propios profesores. En ambos casos es interesante la impronta de estos programas, que estimula la capacitación constante de sus profesores. En el programa de Estados Unidos se generan comunidades de práctica, las cuales ofrecen instancias de diálogo entre los profesores para compartir experiencias y construir conocimiento en común. En el caso de Irlanda, por otra parte, una de sus funciones es la capacitación permanente.

Finalmente, en Jóvenes en Red, de Uruguay, los educadores son parte de un equipo socioeducativo que está inserto en el territorio. La función principal de este equipo es vincular al joven con la comunidad en tres áreas: social, educativa y laboral. En tal sentido, no aborda lo meramente educativo ni solamente lo laboral, sino que se preocupa por reintegrar al joven a su comunidad. Con este propósito establece nexos y articulaciones con diversas organizaciones e instituciones locales.

En Estados Unidos los profesores necesariamente tienen una formación en educación. En Irlanda, en cambio, quienes cumplen el rol de docentes provienen de diversos escenarios académicos y no se les exige tener una certificación en esta profesión; lo que sí requieren es tener experiencia en procesos de enseñanza y competencias relacionadas con el trabajo con jóvenes.

En la escuela de Gijón, la vinculación del tutor con el joven se produce desde la primera entrevista, lo que permite construir junto con el alumno un Proyecto Educativo Individual que involucra tanto a la familia del joven como a la entidad que estableció la derivación. Cabe destacar que para reclutar a los tutores se apela a un perfil multidisciplinario justamente en función de esta atención integral. Por lo tanto, los tutores pueden ser diplomados en Magisterio, licenciados en Psicología,

licenciados en Pedagogía, técnicos en Integración Social y técnicos en Animación Sociocultural.

Otro aspecto relevante es el seguimiento a los estudiantes egresados. En la tabla que se presenta a continuación se indica si los distintos programas cuentan con un sistema de seguimiento y, en caso de tenerlo, quién está a cargo de esta labor.

#### Mecanismos de seguimiento en las ESO

E2O Gijón	E2C93 Francia	YCCS EE.UU.	Youthreach Irlanda	JER Uruguay	PAC Uruguay
SÍ	SÍ	NO	NO	SÍ	SÍ
Tutores	Responsable pedagógico	-	-	Equipos socioeducativos	Profesor referente y operador local

Los casos de YCCS y Youthreach, que no cuentan con un programa de seguimiento, son iniciativas que buscan ser una alternativa a la educación formal y no un espacio que prepare a los estudiantes para la reinserción educativa. Por ese motivo, no necesitan hacer seguimiento, pues son ellos mismos los que finalmente certifican a los jóvenes.

Con respecto a los programas que sí cuentan con un sistema de seguimiento, tres de los cuatro delegan dicha responsabilidad a los propios tutores o formadores de jóvenes. En tal sentido, se mantiene la lógica de la atención individualizada, incluyendo el seguimiento de los participantes una vez que egresan. Sin embargo, esto puede implicar una sobrecarga para los tutores, lo que podría disminuir la efectividad del seguimiento.

Por ello, es interesante la propuesta del Programa Aulas Comunitarias, de Uruguay, que cuenta con dos cargos que tienen como principal responsabilidad el seguimiento de los estudiantes egresados: el profesor referente y el operador social. Por una parte, el profesor referente se vincula con el personal docente y los equipos interdisciplinarios de los centros educativos donde se reinsertan los estudiantes. Por otra, el operador social se relaciona principalmente con el estudiante egresado y su familia, desde el proyecto educativo de cada estudiante. Así, el profesor referente y el operador social establecen una dupla de trabajo que aborda el seguimiento de los estudiantes desde múltiples aristas y son, en definitiva, quienes mantienen el nexo entre los centros educativos y el equipo perteneciente a la organización que tiene a cargo el programa. Que existan ambos roles descomprime el trabajo del resto de los equipos, permite mantener la lógica del seguimiento y, por ende, constatar la efectividad del programa a partir de sus resultados.

#### *Otros profesionales involucrados*

Además de los cargos mencionados, algunos programas también cuentan con otros profesionales que cumplen funciones de apoyo a los procesos educativos. En algunos

casos, estos profesionales están más institucionalizados y ocupan plazas de manera permanente, mientras que en otros se contratan según la necesidad que se identifique.

Dentro del primer grupo está el programa YCCS, de Chicago, cuyo equipo institucional de apoyo está conformado por 68 profesores de reemplazo, cuatro coordinadores de educación diferencial, psicólogos, trabajadores sociales y enfermeros. Este *staff* no está asignado a un establecimiento, sino que se traslada en función de las necesidades que surjan.

En el segundo grupo está Youthreach, de Irlanda, que contrata profesionales o técnicos de acuerdo con las necesidades de los centros. En términos generales, se contratan psicólogos, trabajadores sociales, conductores de autobús y asistentes de informática.

Un caso interesante de revisar es el de E2C93, de Francia, que también contempla la contratación de interventores externos que, por lo general, son profesores de inglés o talleristas. La peculiaridad de estos interventores es que no son contratados por la escuela, sino que son facilitados por las empresas que participan del programa. Por eso se les llama “interventores externos” y su contratación es uno de los aportes que entregan las empresas vinculadas al programa.

## **5.5. Relaciones con otros actores**

Se observan diferencias en lo que respecta a la relación que establecen estos programas con otros actores. Algunos tienen como eje central y metodología de trabajo la articulación con otros actores, mientras que en otros casos este vínculo solo enriquece el proceso, pero no es el elemento central del programa. A continuación se detallan estas dos lógicas de relación.

### *El vínculo como elemento central*

Jóvenes en Red, de Uruguay, y las escuelas de segunda oportunidad de Francia tienen en común que la articulación con otros actores es un eje central del programa. Sin embargo, los énfasis son diferentes. En el caso de las ESO de Seine-Saint-Denis el vínculo más importante es con empresas de distintos rubros, dado que el sello del programa es la inserción laboral de los jóvenes. Ahora bien, este vínculo no solo busca generar espacios de práctica para los estudiantes, sino que además permite que las empresas se involucren en las decisiones propias del programa. Por eso, el directorio del programa está constituido por personas vinculadas al mundo empresarial, quienes participan en las decisiones referidas al proyecto educativo. Del mismo modo, las empresas tienen la facultad de concurrir en el nombramiento del director del programa. En definitiva, este programa debe pensarse desde el vínculo con el mundo empresarial como eje articulador.

En el caso del programa Jóvenes en Red, de Uruguay, la construcción de vínculos con actores también es central, pero este desafío no se circunscribe únicamente a lo laboral. Una de las metas del programa es reintegrar a los jóvenes en su comunidad desde las áreas social, educativa y laboral, por lo tanto, la construcción de redes en estos tres ámbitos es fundamental para el cumplimiento de los objetivos. En tal sentido, este programa establece vínculos con los siguientes actores:

- Área social: servicios públicos vinculados a la adquisición de habilidades sociales en el territorio, y miembros de la propia comunidad.
- Área educativa: oferta educativa, tanto formal como no formal, de cada territorio. Una alianza importante es la que se establece con escuelas técnicas.
- Área laboral: servicios públicos de promoción laboral en el territorio, organizaciones capacitadoras, etcétera.

Cabe destacar que Jóvenes en Red se plantea a sí mismo como un programa de articulación en redes desde su origen, en tanto la iniciativa surgió a partir de un acuerdo entre distintas carteras ministeriales del Estado, reunidas en una comisión interinstitucional que generó las directrices. Posteriormente, el programa pasó a estar a cargo solamente del Ministerio de Desarrollo, pero sin perder esta lógica de trabajo en red. En tal sentido, es un programa que está en permanente estado de articulación, lo que se reconoce como su sello identitario.

#### *Relación con el Estado*

Un aspecto importante es el tipo de relación que cada uno de estos programas establece con el Estado. El cuadro que se presenta a continuación resume el tipo de vínculo.

E2O Gijón	E2C93 Francia	YCCS EE.UU.	Youthreach Irlanda	JER Uruguay	PAC Uruguay
DEPENDENCIA (Municipio de Gijón)	COLABORACIÓN (organismo privado sin vínculo con Estado y Ministerio)	DEPENDENCIA (Departamento de Escuelas Públicas de Chicago, administrado por privados)	DEPENDENCIA (Departamento de Educación de Irlanda)	DEPENDENCIA (Ministerio de Desarrollo Social; antes, Comisión Interinstitucional)	DEPENDENCIA (Ministerio de Desarrollo Social)

Según se desprende de la tabla, prácticamente todos los programas —excepto el francés— tienen una relación de dependencia con el Estado, ya sea a nivel central o local. Estos programas, salvo E2O, de Gijón, e YCCS, de Estados Unidos, dependen de una cartera ministerial. Llama la atención que, a diferencia de Irlanda, cuyo programa depende del Departamento de Educación, los dos programas uruguayos están bajo la responsabilidad del Ministerio de Desarrollo Social. En este sentido, se observa que este tipo de vínculo se relaciona directamente con la impronta de cada programa. En el caso de Youthreach, un programa cuyo foco es educativo, depende de la cartera del área de educación. En cambio, los programas uruguayos no constituyen una alternativa a la educación formal, sino que, o buscan reconstruir el tejido social de los

jóvenes en su territorio (Jóvenes en Red), o buscan la reinserción educativa incorporando otras aristas sociales (Aulas Comunitarias). En esta línea, son programas que tienen una lógica interdisciplinaria y de construcción de capital humano y social, orientación que fundamenta su dependencia del Ministerio de Desarrollo Social en vez de la cartera de Educación.

Cabe mencionar que, entre los programas con dependencia estatal, el programa E20, de Gijón, es aquel cuyo vínculo con el Estado se da en un nivel mucho más local (ayuntamiento). Respecto del tipo de vínculo con el Estado, y pensando en el caso chileno, se puede establecer una serie de beneficios y obstaculizadores relacionados con el nivel de la dependencia (ministerial/municipal). En el siguiente cuadro se resume esta reflexión y se establece que la dependencia a nivel central podría favorecer la articulación entre instituciones estatales para asegurar una oferta más compleja y variada de recursos para el programa de ESO, y permitiría disponer de recursos de manera más homogénea de una escuela a otra. En cambio, la dependencia de instancias locales, como municipalidades, ayuntamientos u otras similares, ofrece una mirada de lo local más directa y específica, lo que posibilitaría reconocer las características propias del territorio y de los recursos que allí se pueden movilizar.

RELACIÓN A NIVEL CENTRAL (MINISTERIOS)	Aspectos positivos	Limitaciones potenciales
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permite la articulación y comunicación con otros programas y/o beneficios estatales.</li> <li>• Asegura una provisión de recursos homogénea.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desde una óptica central y jerárquica, se tiende a implementar los programas de manera homogénea, lo que impide reconocer la realidad y las dinámicas sociales de cada territorio.</li> </ul>
RELACIÓN A NIVEL LOCAL (MUNICIPIOS)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permite hacer un diagnóstico más directo y específico de las necesidades de cada comuna.</li> <li>• Moviliza recursos en el nivel local.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La inequidad de recursos que maneja cada municipio puede ir en desmedro de la calidad en la implementación del programa.</li> </ul>

Ahora bien, en el caso francés, el programa E2C93 de Seine-Saint-Denis es una iniciativa privada que colabora en la reintegración. Llama la atención el vínculo que establece con las empresas, el cual puede ser positivo en términos de las necesidades locales, pero si se quiere proyectar más allá de una experiencia focalizada debiera tender a colaborar con el desarrollo de una política pública de mediano y largo alcance que trascienda las necesidades de corto plazo de las empresas.

#### *Relación con otros actores*

Además de los dos casos presentados en un comienzo, en general todos los programas establecen relaciones con otras instituciones y organizaciones. En tal sentido, se puede establecer una tipología de entidades con las cuales estos programas se vinculan. Algunas de ellas se describen a continuación.

*Entidades laborales.* Como se mencionó en el caso de Francia, las empresas son un actor recurrente en los distintos programas. Salvo el caso francés, en que el vínculo es más profundo, la relación con las empresas se establece para brindar espacios de práctica a los jóvenes. Así ocurre en los programas YCCS, de Estados Unidos, y Youthreach, de Irlanda. En este marco, un aspecto relevante son las estrategias de consolidación del vínculo. Como se observó en el caso francés, una estrategia es incorporar a las empresas en los directorios y en las decisiones estratégicas del programa. Del mismo modo, resulta interesante la estrategia de retención de Youthreach, de Irlanda, que aporta un seguro educativo por cada estudiante, junto con una asignación monetaria semanal. Estas acciones contribuyen a promover la retención de los jóvenes en las prácticas y a mantener el vínculo con la empresa, que no se ve en la obligación de recurrir a un gasto adicional al acoger estudiantes en práctica.

*Entidades educativas.* Las entidades educativas pueden ser escuelas públicas, universidades públicas, escuelas de adultos y escuelas técnicas. En términos generales, la relación con las entidades educativas se establece para lograr la revinculación de los jóvenes a la educación formal. Por lo tanto, este tipo de vínculo lo establecen principalmente aquellos programas que no se erigen como alternativa educativa, sino más bien como programas que promueven la reinserción educativa (Jóvenes en Red y Aulas Comunitarias, ambos de Uruguay, y E20, de Gijón). Ahora bien, cabe mencionar el caso de YCCS, de Estados Unidos, que si bien se plantea como un programa alternativo a la educación formal, también establece vínculos con instituciones educativas, principalmente *community colleges* y universidades públicas. Sin embargo, el tipo de relación que establece es distinto, ya que el programa propiamente tal se desarrolla en escuelas comunitarias. El hecho de operar al interior de una escuela comunitaria es beneficioso para el programa ya que la escuela: i) otorga el espacio físico; ii) brinda una red de apoyo y seguridad para los estudiantes; y iii) apoya en el informe y derivaciones de casos a programas sociales.

Asimismo, se vincula con otras escuelas y universidades públicas. Con respecto a las universidades, destaca el programa de “doble matrícula” de YCCS, el cual permite a los estudiantes que tengan buen desempeño tomar cursos en universidades asociadas al programa, que les entregarán créditos universitarios para, en un futuro, facilitar su ingreso a la educación superior. Es decir, el programa “doble matrícula” promueve que los estudiantes concluyan su educación secundaria y, a la vez, ingresen a la educación superior.

*Organizaciones comunitarias de apoyo.* En general, todos los programas establecen vínculos con organizaciones estatales o de la sociedad civil que entregan apoyo específico a los jóvenes en riesgo social. En otras palabras, se pretende construir una red de apoyo que beneficie a los estudiantes. Algunas de las organizaciones más mencionadas son servicios de salud, servicios de vivienda, entidades de cuidado infantil para aquellos jóvenes que tienen hijos, y organizaciones que promueven la capacitación y la empleabilidad. La relación con este tipo de organizaciones persigue

dos objetivos: construir una red de apoyo para los jóvenes y trabajar colaborativamente ante la necesidad de establecer derivaciones.

Además de este tipo de organizaciones, algunos programas establecen relaciones con los municipios. Por ejemplo, E20, de Gijón, depende del municipio, el cual también opera como entidad derivadora, al tiempo que el ayuntamiento puede participar con entidades municipales en una serie de proyectos, ya sea de emprendimiento, de prevención, etcétera. En el caso de YCCS, de Estados Unidos, el municipio también opera como un espacio de entrenamiento y práctica laboral.

*Entidades para compartir experiencias.* Otro tipo de relación es la que entablan los programas de similares características, lo que les permite intercambiar experiencias de trabajo. Un ejemplo es el programa E20, de Gijón, que forma parte de la Red Europea de Escuelas de Segunda Oportunidad. En este caso, además de participar en una plataforma de intercambio de experiencias, se generan proyectos y programas de colaboración internacional, entre los cuales están el Programa de Aprendizaje Permanente (Erasmus+) y los programas de movilidad e intercambio tanto para los estudiantes como para los profesores.

En síntesis, si bien los distintos programas le dan un nivel de importancia diferenciado a la vinculación con otros actores, todos establecen relaciones, incluyendo aquellos que se plantean como alternativa a la educación formal. La relevancia de la articulación radica, justamente, en el perfil de los estudiantes con los que se trabaja y en los objetivos de los programas: acercar a estos jóvenes a la estructura de oportunidades que ofrecen los Estados y las distintas organizaciones de la sociedad civil.

## **5.6. Recursos financieros para el funcionamiento de las escuelas de segunda oportunidad**

El financiamiento de los centros educacionales varía en cuanto a las instituciones que lo entregan y el monto asignado. La única experiencia que informa en detalle su presupuesto es Youthreach, que señala que por cada centro que provee de 4.200 horas de enseñanza a alrededor de 25 alumnos se dispone de un presupuesto de €46.000 (equivalentes a \$ 33.798.954).<sup>63</sup> Esta suma es solo para efectos de enseñanza; en este sentido, los centros pueden obtener fondos adicionales para servicios psicológicos y de consejería; necesidades educativas especiales; desarrollo profesional de los docentes, y aseguramiento de prácticas institucionales de calidad. Además, se contempla la remuneración correspondiente a una secretaria para cada centro. En términos generales, el coordinador de Youthreach calcula que los costos de atención de cada alumno se elevan a €20.000, por lo que cada centro (de 25 alumnos) en promedio tendría un costo anual de €500.000, equivalentes a \$ 360.330.000. Estas

---

<sup>63</sup> €1 = 720,66 CLP al 14 de noviembre de 2016.

cifras son referenciales porque cada centro tiene particularidades que influyen en los costos asociados.

En la siguiente tabla se presentan las características de financiamiento de las escuelas de segunda oportunidad, si bien la única iniciativa que entrega alguna estimación, aparte de Youthreach, es Jóvenes en Red, que calcula que el costo de financiamiento de cada participante es de US\$2.200 anuales, a los que hay que sumar las becas monetarias transferidas a los estudiantes, que equivalen a, aproximadamente, 700 pesos uruguayos mensuales (US\$20), lo que supone un costo adicional de US\$240.

País y nombre de la iniciativa	Ventajas	Desventajas
<b>FRANCIA</b> <b>E2C93</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reciben financiamiento de organismos públicos, tales como el Departamento territorial, que aporta el 7%; las comunas, que aportan el 17%; la Unión Europea, con el 7%; el Estado, con el 33%; y la región, con el 25%.</li> <li>- Los departamentos y comunas facilitan dependencias de forma gratuita.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los fondos son fluctuantes, ya que dependen de diversos factores, como las organizaciones y el proceso de selección.</li> <li>- Los departamentos y las comunas han disminuido sus aportes debido a los pocos recursos que el Estado les provee.</li> <li>- La Cámara de Comercio y la Industria dejó de aportar el 2% del financiamiento debido a problemas económicos.</li> <li>- La institución ha tenido que elaborar un "dossier" que pasa por un proceso de selección para conseguir financiamiento, pero este proceso, debido a su complejidad y burocracia, puede durar varios meses, lo cual puede retrasar los procesos de la escuela.</li> </ul>
<b>ESPAÑA</b> <b>Escuela de Segunda Oportunidad de Gijón (E20)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sus fuentes de financiamiento son el Ayuntamiento de Gijón y el Principado de Asturias, a través del Fondo Social Europeo.</li> <li>- Su fuente de financiamiento es estable.</li> <li>- La estructura de coordinación de la E20, las instalaciones, el presupuesto o los gastos se financian municipalmente.</li> <li>- La escuela es un recurso gratuito y voluntario para los alumnos y alumnas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los educadores tienen un contrato por un año; luego entran nuevos docentes, lo que permite tener una media de entre 15 y 20 personas, lo cual condiciona el programa.</li> <li>- Los educadores entran algunas veces dentro del financiamiento automático del ayuntamiento y otras del municipio, lo que condiciona la estabilidad financiera del programa.</li> </ul>
<b>ESTADOS UNIDOS</b> <b>Youth Connection Charter School (YCCS)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recibe financiamiento del Departamento de Escuelas Públicas de Chicago (CPS).</li> <li>- Su financiamiento es público, pero su administración es privada.</li> <li>- Al pasar a ser una escuela chárter el presupuesto pasó de US\$200.000 a US\$2.000.000.</li> <li>- Los fondos privados han permitido cubrir necesidades de los alumnos (matrícula, textos escolares, transporte, aranceles de las clases universitarias que ofrece YCCS) y crear vínculos con las empresas para el desarrollo de prácticas profesionales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Debido a que se ha cuestionado el rol del Estado en su financiamiento, han debido manifestarse para mantener y aumentar este financiamiento.</li> <li>- Los fondos no son suficientes para hacerse cargo de las necesidades de sus alumnos, considerando que son parte de una población extremadamente vulnerable.</li> <li>- Los montos disponibles para financiamiento son inestables, ya que están asegurados solo mientras el programa se encuentre en su calidad de escuela chárter, lo que aumenta los presupuestos.</li> </ul>
<b>IRLANDA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Su financiamiento depende 100% del</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No recibe fondos complementarios de</li> </ul>

País y nombre de la iniciativa	Ventajas	Desventajas
<b>Youthreach</b>	Estado. - Es financieramente estable desde su creación.	ninguna entidad nacional o internacional, por lo cual es excesivamente dependiente de las decisiones políticas que se toman a nivel gubernamental respecto de su desarrollo. - Su financiamiento debe renovarse anualmente, de forma automática.
<b>URUGUAY Jóvenes en Red</b>	- Recibe financiamiento público, que tiene un costo de US\$2.200 anuales por joven. - Disponen de becas monetarias para los jóvenes del programa, correspondientes aproximadamente a 700 pesos uruguayos mensuales (US\$20), aporte que es cobrado directamente por los adolescentes.	- Depende de un financiamiento público, lo cual limita su funcionamiento. - Tiene altos costos asociados al pago de personal técnico, lo que supone el 70% del presupuesto total, aproximadamente, ya que la intervención consiste principalmente en la vinculación con servicios y el seguimiento personalizado durante 18 meses a los jóvenes.
<b>URUGUAY Aulas Comunitarias</b>	- Recibe financiamiento del Estado.	- El Estado no financia <b>la</b> infraestructura ni <b>su</b> mantención, sino que estos ámbitos les corresponden a las Organizaciones de la Sociedad Civil, lo cual <b>estas resienten</b> , pero es una situación fáctica porque no se dispone de más fondos para el PAC. - Su desarrollo <b>depende del</b> financiamiento público y <b>de la</b> evaluación del MIDES. - El sistema de financiamiento requiere que las OSC rindan los fondos entregados por el Estado. - Altos costos en salario de personal.

## **6. RECOMENDACIONES PARA UNA POLÍTICA DE ESCUELAS DE SEGUNDA OPORTUNIDAD**

A partir de las experiencias analizadas, a continuación se realizan recomendaciones para generar en Chile una política de escuelas de segunda oportunidad.

### **6.1. Respetar la especificidad de los jóvenes participantes**

A pesar de la diversidad de aproximaciones y estilos de trabajo, la experiencia comparada de escuelas de segunda oportunidad de diferentes países demuestra que la intervención con jóvenes desvinculados del sistema escolar tradicional considera las especificidades de la población objetivo. La estrategia de cada ESO toma en cuenta los desafíos y potencialidades específicas de los participantes en términos de sus expectativas, habilidades, motivaciones, características personales y familiares, y el tiempo que llevan desvinculados del sistema educacional formal. De manera de procurar que el proceso de enseñanza-aprendizaje y de formación sea personalizado, los programas trabajan con un número reducido de estudiantes, lo que favorece el contacto directo entre el joven y el educador/tutor.

Para atender la especificidad de los jóvenes, las actividades de enseñanza se estructuran considerando que abordar los contenidos curriculares no implica el mero “proceso de transmisión de saberes eruditos organizados en asignaturas escolares”, sino que se opera con una lógica más inclusiva que integra en el currículo escolar “manifestaciones que tienen que ver con las propias características de los individuos, su contexto familiar y comunitario”. Por ese motivo, si bien muchas de las ESO abordan contenidos curriculares clásicos, el énfasis está puesto en el desarrollo de habilidades que propendan tanto a la integración social efectiva como en la estructura laboral. Los programas comparten una doble orientación que en la educación tradicional está subvaluada: por una parte, los aspectos cognitivos y, por otra, las habilidades psicosociales y los hábitos de comportamiento. En consecuencia, el currículo clásico se redefine a través de adaptaciones, de la selección de los contenidos más relevantes y de énfasis específicos que permitan que estos contenidos sean más pertinentes para los jóvenes.

Debido a que las ESO se enfocan en los aspectos psicosociales y socioafectivos, su estrategia pedagógica se basa en la activa participación de los jóvenes y en su involucramiento a partir de actividades intra y extracurriculares. Se consideran, entonces, actividades que no solo dicen relación con el aprendizaje de contenidos académicos, sino que también se refieren al desarrollo de las “habilidades blandas”, a través de iniciativas como talleres de teatro, actividades deportivas, excursiones fuera del lugar donde suele llevarse a cabo el programa, visitas a empresas, etcétera. Este segundo eje se complejiza aún más cuando se trata de escuelas de segunda oportunidad que se orientan central o secundariamente a la formación e inserción laboral, porque allí los conocimientos técnicos específicos y la experiencia laboral

habilitante se suman a los dos aspectos ya relevados, referidos a la formación de competencias específicas que permitan el exitoso ingreso a la estructura ocupacional.

## **6.2. Considerar que la desescolarización no es un fenómeno meramente educacional**

Del hecho de que las ESO consideren las habilidades blandas, estrategias metacognitivas, aspectos identitarios y variables psicosociales se desprende que conciben correctamente que la desvinculación de la escuela y del sistema escolar no se reduce al fracaso académico o al rezago escolar. Detrás de un fenómeno de desvinculación, especialmente si es prolongado, se esconde una compleja trama de factores en que se conjugan las dinámicas de expulsión del sistema escolar tradicional para aquellos que no pueden seguir los ritmos y lógicas de la escuela, junto con la dinámica y atribuciones de significados de la familia del estudiante, las propias autoconcepciones del joven y, por cierto, las situaciones de conflicto y carencia socioeconómica. Dado este conjunto de dinámicas, significados, creencias y actitudes, el paso del joven de un “alejamiento” institucional al pleno involucramiento en la tarde de incorporarse a la institucionalidad educativa o laboral supone un constante acompañamiento y trabajo sobre aspectos psicosociales que tienen que ver, entre otros factores, con la autoimagen y autoestima del participante, con sus actitudes hacia los procesos de aprendizaje (sean educacionales o laborales) y con los hábitos asociados a las labores académicas, laborales y sociales.

Por eso, las ESO poseen un enfoque “enriquecido” que considera que el proceso de enseñanza-aprendizaje no puede focalizarse solamente en aspectos cognitivos. En efecto, en todas las experiencias analizadas se considera esta dimensión y se habilitan recursos profesionales y financieros para ello. De esta manera, la función del tutor es central para el tránsito entre los distintos aspectos formativos y la regeneración de vínculos personales y sociales. En varios casos también es responsabilidad del tutor hacer seguimiento del joven cuando este ya ha egresado de la ESO y se incorpora a otra institución, por ejemplo, a la escuela del sistema educacional tradicional. En los casos en que no existe la figura específica del tutor, los docentes asumen esa función, que va más allá de su tarea de impartir contenidos curriculares. En síntesis, el diseño de una ESO exige considerar esta dimensión, ya que es central para el éxito del proyecto formativo.

## **6.3. Ofrecer al participante múltiples vías de salida**

La tercera recomendación es estructurar la ESO como una instancia institucional con múltiples salidas y que también sea flexible en las formas como organiza su proceso de aprendizaje.

Los jóvenes que participan en una ESO son distintos debido a que no han seguido el curso más estandarizado de logro educacional. Asimismo, son diferentes sus habilidades y expectativas, y es por ello que las experiencias analizadas habilitan

distintas modalidades de inserción social. Algunas privilegian la reinserción educativa en establecimientos educacionales tradicionales; otras entregan acreditación o certificación para proseguir estudios superiores a la formación recibida; ciertos proyectos ofrecen una formación habilitante para proseguir estudios universitarios; mientras que otras escuelas la formación se dirige a la adquisición de habilidades de preempleabilidad o al desempeño de oficios técnicos calificados.

De este modo, algunas experiencias ofrecen un abanico de posibilidades, mientras que otras se focalizan en las posibilidades de egreso. Pero incluso en las escuelas en que las opciones son más restringidas, las alternativas son muchos más variadas que la sola posibilidad de proseguir estudios en un grado superior al cursado en la ESO.

Dadas estas múltiples salidas, un elemento central del quehacer de las ESO es que los jóvenes participantes estructuren un proyecto de vida alineado con sus expectativas y las mismas posibilidades que ofrece el proceso formativo. En algunos casos adquiere gran relevancia que en ese proyecto se identifiquen los múltiples recursos a los que pueden acceder al participar de redes sociales o institucionales.

Las escuelas de segunda oportunidad emplean los múltiples recursos de los territorios, lo que supone entablar una afinada relación con diversas instituciones, las cuales no necesariamente pertenecen al ámbito educacional. De hecho, todas las ESO analizadas generan un entramado de relaciones que constituyen y refuerzan su labor con los jóvenes. Esta función es tan capital que, incluso en uno de los casos analizados (Jóvenes en Red) el objetivo principal del programa es constituir esa red habilitante que permite al joven recurrir a los diferentes recursos que las instituciones locales ofrecen.

#### **6.4. Reflexionar en torno a la propia labor y considerar diversas instancias de evaluación**

Un cuarto aspecto que se evidencia en las experiencias de las ESO es que son proyectos con una capacidad de autocrítica reflexiva y que están sujetos a dinámicas de evaluación tanto internas como externas. Estos procesos se relacionan con el funcionamiento de los programas, con los resultados logrados y, en algunos casos, con su impacto en el largo plazo en la vida de los jóvenes participantes. Esta capacidad, que parece mayor a la de los establecimientos educacionales tradicionales, se debe a lo desafiante de la tarea y a que muchas veces se enfrentan a retos inéditos que escapan a la institucionalidad establecida, pero también a la magnitud de los recursos involucrados.

Una escuela de segunda oportunidad es un emprendimiento complejo, en parte proyecto educativo, en parte proyecto social. Esa capacidad evaluativa se debe instalar para monitorear y redefinir el proyecto si fuera necesario. Esta capacidad de metarreflexión de las ESO se potencia por el concurso de diferentes tipos de profesionales, algunos procedentes de la ciencia pedagógica, otros de las ciencias

humanas, algunos con certificación profesional en enseñanza, otros con experiencia de trabajo en el ámbito juvenil y particularmente con poblaciones juveniles vulnerables. En la misma línea, las ESO intentan constituir comunidades de trabajo que analizan sus modalidades pedagógicas y formativas, los desafíos que suscita la población participante y las maneras en que responde a esos desafíos, e innovan en métodos y técnicas didácticas. Este tipo de reflexión ha favorecido que las ESO, particularmente en el caso europeo, generen espacios de encuentro y reflexión compartida gracias a los cual han logrado institucionalizar una red de trabajo internacional.

### **6.5. Institucionalizar las escuelas de segunda oportunidad**

En las escuelas de segunda oportunidad las dimensiones educativas y sociales se encuentran inextricablemente unidas y ambas demandan un equipo profesional interdisciplinario con formaciones pedagógicas, de orientación vocacional y psicológica, y con experiencia en el trabajo con jóvenes. Un esfuerzo de esta magnitud debe estar institucionalizado legal y reglamentariamente, para asegurar su continuidad en el tiempo, y así lo demuestran todas las experiencias analizadas.

El diseño normativo cambia de un país a otro. En algunos es muy copioso y específico, pues regula múltiples aspectos de las ESO y define las formas de relacionarse con otras instituciones; en otras experiencias, en cambio, la regulación normativa es más liviana. En algunas ESO la regulación es estatal y nacional, mientras que en otras es estatal o local. En todos los casos las normas son de carácter público, algunas con el rango de leyes y las más de las veces de carácter reglamentario. En algunas ESO el programa que las acoge tiene cobertura nacional y se estructura como una política pública que asegura la continuidad de la experiencia en cuanto depende de agencias ministeriales y forma parte del conjunto de políticas desarrolladas de manera sistemática y duradera. Irlanda es el ejemplo más emblemático de una política educacional en la que el Estado define que los jóvenes desvinculados de la escuela requieren una institucionalidad y entrega recursos para revincularlos a la formación educacional. En este caso, la política es de largo plazo y los recursos no están sujetos a coyunturas específicas o a esfuerzos aislados en tanto obedecen a un imperativo dictado por la consagración de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, y la convicción de que el financiamiento de estas iniciativas es una inversión y no un gasto social.

Pese a lo nutrido de la definición normativa, en algunos casos las ESO dependen de proyectos de corto o mediano plazo sustentados en la voluntad política, sea esta nacional o local. De allí que la permanencia y los recursos con que cuenta el proyecto se vean amenazados si las circunstancias que le dieron origen cambian, o si debido a los ciclos económicos los recursos públicos disminuyen. En tal sentido, la respuesta que asegura la estabilidad es el asentamiento de una política pública nacional dirigida a jóvenes que se encuentran desvinculados de la escuela. De esta forma se evita desarrollar programas específicos que, en su carácter exploratorio o piloto, cuentan con escasa cobertura, financiamiento y capacidad ejecutiva. Para hacer esa definición

se requiere institucionalizar, como lo muestra la experiencia irlandesa, una política educacional que acoja entre las poblaciones a las cuales debe responder a jóvenes que no continúan sus estudios regulares. Esto no implica que dicha población sea responsabilidad únicamente de los agentes estatales; de hecho, la experiencia analizada muestra que en todos los casos la institucionalización de las ESO va de la mano con el concurso de organizaciones de la sociedad civil, como organizaciones no gubernamentales, universidades o empresas. En general, estas organizaciones están enraizadas en el ámbito local y en ello reside parte del éxito: conocen el territorio donde los jóvenes residen y la movilización de recursos que allí se pueden proveer.

Asimismo, contar con una política implica —y así lo muestran las experiencias evaluadas, particularmente en Irlanda y Estados Unidos— el análisis y evaluación sistemática, independiente y crítico sobre en qué medida y cuán eficientemente los centros educacionales están cumpliendo sus objetivos. Esta función de evaluación y supervisión deriva en una positiva actitud de rendición de cuentas por parte de las ESO, lo que contribuye a optimizar su funcionamiento. La función evaluativa debe descansar, por ende, tanto en una entidad independiente del centro educativo como en su propia capacidad de generar una cultura autoevaluativa que propicie el análisis de los procesos y su mejoramiento continuo.

## Bibliografía

- Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J. y Pagani, L. (2009). Adolescent Behavioral, Affective, and Cognitive Engagement in School: Relationship to Dropout. *Journal of School Health*, (79)9, 408-415.
- ATPENZ (2011). He Matariki Teen Parent School. Recuperado de <http://teenparentschools.org.nz>
- Ausubel, D. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. Orlando, FL: Grune & Stratton.
- Ayuntamiento de Gijón (2011). Escuela de Segunda Oportunidad (E20) del Ayuntamiento de Gijón. Recuperado de <https://cultura.gijon.es>
- Balfanz, R., Herzog, L. y Mac Iver, D.J. (2007). Preventing Student Disengagement and Keeping Students on the Graduation Path in Urban Middle-Grades Schools: Early Identification and Effective Interventions. *Educational Psychologist*, 42(4), 223-235
- Barbier, J.M., Bourgeois, E., de Villers, G., Kaddouri, M. (2006). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*, Paris : L'Harmattan, 301 p.
- Bendigo Senior Secondary College (2014). NeTschool. Recuperado de [www.bssc.edu.au](http://www.bssc.edu.au)
- BID (2008). Diagnóstico del sector educativo e impacto del programa Edúcame. Recuperado de <http://idbdocs.iadb.org>
- Blanco, R. (1990). La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo. Desarrollo psicológico y educación. En Á. Marchesi, C. Coll y J. Palacios, *Desarrollo psicológico y educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Alianza Psicología. Recuperado de <http://www.juntosconstruyendofuturo.org/uploads/2/6/5/9/26595550/blancoatencionaladiversidad.pdf>
- (2008). *Marco conceptual sobre la educación inclusiva. La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Aportes a las discusiones de los talleres de la Conferencia Internacional de Educación*. Ginebra: Oficina Internacional de Educación, UNESCO.
- Bourgeois, E. y Nizet, J. (1997). *Aprendizaje y formación de personas adultas*. París: Presses Universitaires de France (PUF)
- CARIF-OREF (s.f.). École de la 2ème chance de La Réunion (E2CR). Recuperado de [www.intercariforef.org](http://www.intercariforef.org)
- Centre Alfor (s.f.). Le CFA Interpro de la Marne. Recuperado de [www.centre-alfor.fr](http://www.centre-alfor.fr)
- CFA-ALFOR (2015). Notice d'information année 2014-2015. Région Champagne Ardenne. Recuperado de [www.cfa-alfor.fr](http://www.cfa-alfor.fr)
- DARES (2014). L'école de la deuxième chance, la "grande école" des décrocheurs motivés. Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques, septembre, N° 68. Recuperado de <http://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/2014-068.pdf>
- Department of Education and Skills (2010). An Evaluation of Youthreach. Recuperado de [www.education.ie](http://www.education.ie)

- DINEM (2015). Resultados de evaluación de Jóvenes en Red. Recuperado de <http://dinem.mides.gub.uy/innovaportal/v/58605/11/innova.front/resultado-s-de-evaluacion-de-jovenes-en-red>
- Education Week (2013). A Chicago Charter Network Stanches the Flow of Dropouts. The 22 Youth Connection schools specialize in second chances. Junio 6. Recuperado de [www.edweek.org/ew/toc/2013/06/06/index.html](http://www.edweek.org/ew/toc/2013/06/06/index.html).
- Education Week (2018). No Child Left Behind: An Overview. Junio 12. Recuperado de [www.edweek.org/ew/section/multimedia/no-child-left-behind-overview-definition-summary.html](http://www.edweek.org/ew/section/multimedia/no-child-left-behind-overview-definition-summary.html)
- (2015). Résultats de l'activité 2014. Recuperado de [www.e2c-paris.fr](http://www.e2c-paris.fr)
- E2C73 (s.f.). Fonctionnement. Recuperado de [www.e2c73.com](http://www.e2c73.com)
- E2C78, École de la 2ème chance en Yvelines (s.f.). Que faisons nous? Recuperado de [www.e2c78.fr](http://www.e2c78.fr)
- (2008a). Recherche d'entreprises partenaires. Recuperado de [www.e2c78.fr/images/stories/brochures/presentation\\_e2c78\\_0108.pdf](http://www.e2c78.fr/images/stories/brochures/presentation_e2c78_0108.pdf)
- E2CEL École de la 2ème chance à Nantes (s.f.). Intégrer L'École. Recuperado de [www.e2cel.org](http://www.e2cel.org)
- Espinoza, O. C. (2012). Factores familiares asociados a la deserción escolar en Chile. *Revista de Ciencias Sociales*, 18, 136-150.
- Finn, J. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117-142. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org>
- Fundación Tomillo (2014). Memoria 2014. Recuperado de [www.tomillo.org](http://www.tomillo.org)
- (2015). Programas. Recuperado de [www.tomillo.org](http://www.tomillo.org)
- (2014). Building Bridges. Recuperado de [www.ipreunion.com](http://www.ipreunion.com)
- Imazpress (2014). L'école de la deuxième chance fait le bilan. Recuperado de [www.ipreunion.com](http://www.ipreunion.com)
- Le CFA Interpro de la Marne (2014). Taxe d'apprentissage. Recuperado de [www.cfa-alfor.fr](http://www.cfa-alfor.fr)
- Les services de l'État en Loire-Atlantique (2015). École de la deuxième chance de l'Estuaire de la Loire. Recuperado de [www.loire-atlantique.gouv.fr](http://www.loire-atlantique.gouv.fr)
- Lieberman Weiz, S. (2009). Youth Connection Charter School. Success with Drop-out: A Case study. Recuperado de <https://www.yumpu.com/en/document/view/51878483/yccs-case-studyindd-youth-connection-charter-school/3>
- Mancebo, M., y Monteiro, L. (2009). El programa de aulas comunitarias de Uruguay: un puente hacia la inclusión en la educación media. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (7)4, 278-291. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55114094015.pdf>
- MDRC (2015). Developing Positive Young Adults. Recuperado de [www.mdrc.org](http://www.mdrc.org)
- MIDES (s.f.). Jóvenes en Red, Resumen ejecutivo. Recuperado de [www.codajic.org](http://www.codajic.org)
- Millenky, M., Bloom, D., Muller-Ravett, S., y Broadus, J. (2011). Staying on Course. Three-Year Results of the National Guard Youth Challenge Evaluation. Recuperado de [www.mdrc.org](http://www.mdrc.org)

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (2012). *Guía de la Concejalía de Educación. Manual de consulta 2012*. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (s.f.). Portafolio de modelos educativos. Recuperado de [www.colombiaaprende.edu.co](http://www.colombiaaprende.edu.co)
- (2010). Manual de implementación Caminar en Secundaria. Recuperado de <http://redes.colombiaaprende.edu.co>
- Moreira, M. (1997). *Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo* (pp. 19-44). María Luz Rodríguez Palmero (trad.). Burgos.
- Neirotti, N. (2008). *De la experiencia escolar a las políticas públicas. Proyectos locales de equidad educativa en cuatro países de América Latina*. Buenos Aires: IPE-Unesco.
- NGYC (2018). National Guard Youth ChalleNGe Program. Recuperado de <https://www.jointservicessupport.org/ngycp/program/oOqADNbz8U6AEAQwKK5dpQ>
- New York, CEO (s.f.). Young Adult Internship Program (YAIP). A Program of the New York City Department of Youth and Community Development (DYCD). Recuperado de [www1.nyc.gov/assets/opportunity/pdf/yaip\\_prr.pdf](http://www1.nyc.gov/assets/opportunity/pdf/yaip_prr.pdf)
- OEI (s.f.). Plan de Educación 2021. Recuperado de [www.oei.es](http://www.oei.es).
- OECD/CERI (2012). Innovative Learning Environments (ILE) Project. Case Study: NET School. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/ceri/50204081.pdf>
- Organismo Internacional de Juventud para Iberoamérica (2005). Convención Iberoamericana de Derechos de los Jóvenes. Recuperado de [www.acnur.org](http://www.acnur.org)
- Red Francia E2C (2014). École de la 2ème chance Seine-Saint-Denis. Recuperado de <http://www.e2c93.fr/>
- Région Reunion (2012). L'école de la deuxième chance: une clé d'insertion professionnelle. Recuperado de [http://administration.reunion.gouv.fr/IMG/pdf/press\\_2012-12-07\\_DP\\_Ecole\\_de\\_la\\_deuxieme\\_chance\\_cle07ff2b.pdf](http://administration.reunion.gouv.fr/IMG/pdf/press_2012-12-07_DP_Ecole_de_la_deuxieme_chance_cle07ff2b.pdf)
- Reyna, C. (2000). Lazy, Dumb, or Industrious: When Stereotypes Convey Attribution Information in the Classroom. *Educational Psychology Review*, 12, 85-110. doi: 10.1023/A:1009037101170
- Rider, S., Winters, K., y Neilson T. (2012). Gateway to College. Evaluation of Post-Secondary Attainment Graduates. Recuperado de [www.gatewaytocollege.org](http://www.gatewaytocollege.org)
- Romiszowski, A. J. (1981). *Designing instructional systems: decision making in course planning and curriculum design*. Londres: Kogan Page.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L., 1968; Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968. 240 p.
- SES (2009). Proyectos de innovación e investigación en experiencias educativas de segunda oportunidad. Recuperado de <http://baseries.flacso.org.ar>
- UNESCO (2006). *Revisión de la competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente*. Ginebra: Publicación del Observatorio de Reformas Educativas. Recuperado de [www.ibe.unesco.org](http://www.ibe.unesco.org)

- (2009). *Experiencias educativas de segunda oportunidad*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001864/186472s.pdf>
- (2013). Third International Congress on Technical vocational Education and training. *Shanghai Update, 1*, 1-4.
- Department for Education, United Kingdom (2010). Activity Agreement Pilots - trialling different approaches to re-engaging young people not in education, employment or training (NEET): Evaluation of the 2009-10 extension. Recuperado de [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/596141/Activity\\_agreement\\_pilots\\_2009\\_to\\_2010\\_extension\\_evaluation.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/596141/Activity_agreement_pilots_2009_to_2010_extension_evaluation.pdf)
- UC Davis Center for Community and Citizen Science (s.f.). Youth Engage with Complex Social-Ecological Systems. Recuperado de [https://yccs.ucdavis.edu/sites/default/files/files/page/CCS\\_YCCS\\_Research\\_Brief\\_Complex\\_SES\\_Final\\_Online.pdf](https://yccs.ucdavis.edu/sites/default/files/files/page/CCS_YCCS_Research_Brief_Complex_SES_Final_Online.pdf)
- UU Copenhagen (s.f.). English. Recuperado de <http://www.uu.kk.dk/uu-copenhagen-youth-guidance-centre-copenhagen>
- Vaulx Agglo 2ème chance (2014). Taxe d'apprentissage 2014. Recuperado de <https://vaulx.sioucs.net>
- Vaulx-En-Velin Journal (2014). École de la deuxième chance: un suivi personnalisé pour 180 jeunes. Recuperado de <https://vaulx.sioucs.net/media//Le%20Progr%C3%A8s%20-%20vendredi%2005%20septembre%202014.pdf>
- Viñao, A. (2006). La historia de las disciplinas escolares. *Historia de la educación. Revista Interuniversitaria*, 25, 243-269.
- Westat (2013). Follow-up Evaluation of the CEO Young Adult Literacy Program: July 2009-December 2010. Recuperado de [www1.nyc.gov/assets/opportunity/pdf/YAL\\_Final\\_Report.pdf](http://www1.nyc.gov/assets/opportunity/pdf/YAL_Final_Report.pdf)
- Willard, J.A, Bayes, B., Martinez, J. (2015). Gateway to College. Lessons from Implementing a Rigorous Academic Program for At-Risk Young People. MDRC. Recuperado de [https://www.mdrc.org/sites/default/files/gateway\\_to\\_college\\_FR.pdf](https://www.mdrc.org/sites/default/files/gateway_to_college_FR.pdf)
- YCCS (2008). Application Renewal Form. Recuperado de [www.yumpu.com/en/document/view/51875400/application-renewal-form-youth-connection-charter-school](http://www.yumpu.com/en/document/view/51875400/application-renewal-form-youth-connection-charter-school)
- (2015). YCCS About us. Recuperado de <http://yubacitycharter.org/about/about-us>
- Young, M. (1998). *The Curriculum of the Future: From the "New Sociology of Education" to a Critical Theory of Learning*. Londres: Falmer.
- YouthBuild (2014). Our Impact. Recuperado de [www.youthbuild.org](http://www.youthbuild.org)
- Youthreach (s.f.). What is Youthreach? Recuperado de [www.youthreach.ie](http://www.youthreach.ie)