

A

APRENDER QUÉ SABEMOS

Desarrollo profesional docente
de reinserción-reingreso
escolar desde las pedagogías
culturalmente sostenibles



Sylvia Contreras
Claudia Córdoba


EDITORIAL
USACH

Colección
FAHU
Facultad de Humanidades

**Aprender qué sabemos:
desarrollo profesional docente de
reinserción-reingreso escolar desde las
pedagogías culturalmente sostenibles**

Aprender qué sabemos: desarrollo profesional docente de reinserción-reingreso escolar desde las pedagogías culturalmente sostenibles

Sylvia Contreras Salinas y Claudia Córdoba Calquín

El presente libro, bajo la supervisión del Comité Editorial FAHU, fue sometido a revisión por pares externos (peer review) especialistas en el área de investigación.

Editorial Universidad de Santiago de Chile, 2024
Av. Víctor Jara 3453, Estación Central, Santiago de Chile
Tel.: +56 2 2718 0080
www.editorialusach.cl

© Sylvia Contreras Salinas y Claudia Córdoba Calquín, 2024

Director editorial: Galo Ghigliotto G.
Edición: Katherine Hoch F.
Diagramación: Andrea Meza V.
Diseño de cubierta: Ana Ramírez P.

Primera edición, diciembre 2024

La presente obra se encuentra liberada bajo una Licencia Creative Commons Atribución



**Sylvia Contreras Salinas
Claudia Córdoba Calquín**

**Aprender qué sabemos:
desarrollo profesional docente de
reinserción-reingreso escolar desde las
pedagogías culturalmente sostenibles**



Colección
FAHU
Facultad de Humanidades

La Colección FAHU es una iniciativa de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Santiago de Chile, iniciada el año 2021, cuyo propósito es difundir estudios en torno a las Artes, Humanidades y Ciencias Sociales. Todos los trabajos de esta colección han sido evaluados en su pertinencia por el Comité Editorial de la Facultad de Humanidades y sometidos a revisión por pares externos y externas, sugeridos y sugeridas a partir de su trayectoria y relación con los ámbitos y líneas de investigación tratados.

El interés de la Facultad de Humanidades es poner a disposición los libros con acceso abierto, promoviendo la circulación de sus planteamientos y su relación con diversos colectivos y personas interesadas en las temáticas abordadas. Esperamos que esta colección sea un aporte al desarrollo de la investigación en las distintas disciplinas.

Jefe Oficina Editorial
César Zamorano

Comité editorial colección FAHU

| | |
|------------------------|----------------------|
| Claudia Córdoba | Rolando Álvarez |
| Jaime Retamal | Juan Pablo Arancibia |
| Sylvia Contreras | Antoine Faure |
| Alfonso Dingemans | Pedro Reyes |
| Lucía Dammert | Verónica Rocamora |
| Mauricio Olavarría | Ana María Fernández |
| Marcelo Díaz | Claudia Calquín |
| José Sebastián Briceño | Dante Castillo |
| Hernán Neira | Rosa Basaura |
| Hernán Venegas | Edinson Muñoz |
| Rafael Chavarría | Sebastián Reyes |

Índice

| | |
|--|-----|
| Hacer visible lo invisible: pedagogías para la justicia social en aulas de reinserción y reingreso Sylvia Contreras Salinas, Claudia Cordoba Calquin y Constanza Cárdenas Alarcón..... | 11 |
| Debate conceptual en torno a exclusión escolar, los saberes y las trayectorias educativas desde los múltiples contextos por los que transitan los niños, niñas y jóvenes Cristian Rozas Vidal..... | 21 |
| Exclusión escolar y trayectorias educativas: la inscripción del castigo escolar en el flujo de las trayectorias educativas Tabata Contreras-Villalobos, Verónica López Leiva y Pamela Soto García..... | 47 |
| Cartografía para la reinserción educativa de niños, niñas y jóvenes Dante Castillo | 75 |
| Trayectorias docentes en programas de reinserción y reingreso Claudia Córdoba Calquín y Juan Pablo Espinoza Espinoza | 107 |
| Abrir la puerta para construir una pedagogía culturalmente sostenible. Principios, conceptualizaciones y recursos Constanza Herrera Seda y Natalia Ferrada Quezada..... | 127 |

| | |
|---|-----|
| ¿Qué requiero para ser y formar docentes comprometidos con las pedagogías culturalmente sostenibles? Un traje y sombrero nuevos, pero zapatos usados Carlos Vanegas Ortega | 147 |
| Etnografía colaborativa: generando alternativas posibles para la formación docente en el desarrollo de pedagogías culturalmente sostenibles Sylvia Contreras Salinas y Mónica Ramírez Pavelic | 165 |
| ASE Santiago y Fondef: del cierre a la apertura María de los Ángeles Herrera y José Henríquez Henríquez | 191 |
| Entre el ser y pertenecer: tejiendo trayectorias educativas de transformación Sebastián Allendes, Camilo Jaramillo, Cristián Lora, Matías Reyes, Constanza Rojas y Claudia Yáñez | 203 |
| Acompañar escuelas desde el vínculo y la territorialidad: la experiencia de Fundación Súmate y el CEIA Erasmo Escala de la comuna de Peñalolén, Chile Claudio Arenas Abarca, Agustín Díaz Arias y Tamara Vilches Reyes | 221 |

Hacer visible lo invisible: pedagogías para la justicia social en aulas de reinserción y reingreso

Sylvia Contreras Salinas
Claudia Cordoba Calquin
Constanza Cárdenas Alarcón

Llegaba de los primeros a la sala de clases a diario y aprovechaba de ordenar mi puesto, supervisar que mi silla y mesa no fueran las que quedan sueltas porque las cambian las tías del aseo o que algún gracioso me jugara una broma y que las tareas no quedaran pendientes. A veces me detenía a pensar del por qué llegar tan temprano a un lugar que, además de rutinario, no me generaba interés en permanecer tanto rato ahí. Mis compañeros no duraban mucho tiempo en las listas del libro de clases porque terminaban siendo retirados a otros lugares mejores o definitivamente terminaban siendo expulsados. No era fácil concentrarse con más de 40 iguales en una sala de ladrillo percutido y piso de fléxit. Han pasado varios años que dejé de ser estudiante, pero hay varias de esas caras que alguna vez vi en mi sala de clases y que ahora se replican en los rostros de mis estudiantes. Es raro, pero quizás trabajo en esto porque nunca superé la ausencia de aquellos que no siguieron conmigo en la misma sala tratando de aprender algo.
Pedro¹

Introducción

En Chile existen más de 186 mil niños, niñas y jóvenes² que están excluidos del sistema escolar (Observatorio por las Trayectorias Educativas, 2021). En la última década, se han impulsado diversos programas

1 Profesor de escuelas de reinserción y reingreso, Santiago de Chile.

2 Desde ahora abreviado como NNJ.

e iniciativas desde el Estado para hacer frente a la exclusión educativa, aunque de manera fragmentada. Entre las más destacadas el año 2021 se aprueba la nueva modalidad educativa de reingreso para dar una respuesta específica y pertinente a los miles de NNJ que se encuentran fuera del sistema, otorgándole recursos especiales. Propuesta que se desarrolla de forma paralela a iniciativas que han funcionado por largo tiempo en Chile, entre ellas, programas de reingreso y reinserción que operan bajo distintas figuras e instituciones, siendo una de ellas la que se desarrolla en establecimientos que se definen como Aulas de Reingreso.

Sin embargo, la exclusión escolar no es solo un alarmante número en las páginas del Ministerio de Educación o de otras instituciones que justifican las políticas públicas en contra de la llamada “deserción” escolar. Como muy bien lo señala Pedro en el relato con el que comenzamos este prólogo, la exclusión queda impresa en lxs cuerpos de quienes la experimentan marcando vidas, historias y emociones que se llevan en la memoria después que la escuela termina. Si bien el relato de Pedro hace alusión a su propia experiencia escolar ocurrida hace ya más de veinte años, parece que su sala de clases se hubiese congelado en el tiempo y se mantuviera viva (o muerta) hasta hoy. No es extraño que muchos NNJ continúen sintiendo que la escuela está alejada de su propia vida perdiendo todo interés por involucrarse en ella. Lo anterior es aún más intenso para quienes se encuentran en especial riesgo de ser excluidxs del sistema escolar (ser migrante, habitar territorios rurales, ser indígena, entre otrxs) lo que en muchas ocasiones desemboca en el abandono de la escuela y la tan temida “deserción” escolar.

La pandemia parecía haber abierto la posibilidad de cambio cuando visibilizó las desigualdades que NNJ experimentaban en Latinoamérica y en otros rincones del globo. Lo que para muchos fue una esperanza de transformación educativa terminó siendo, para otros, la reproducción de la desigualdad y la segregación en el mundo educativo. En efecto, la pandemia llenó un vaso que ya estaba a punto de rebalsar y que hoy sigue quedándose atrás en relación con lo que lxs NNJ necesitan. El rol que tuvo la pandemia fue dejar al descubierto una serie de problemáticas que sin ella, hubieran continuado invisibles: las dificultades de conexión como punto de partida, el poco espacio para estudiar en casa, las dificultades socioeconómicas de las familias, entre otras cosa marcaron la pauta para miles de profesores y profesoras en América Latina. Desde ahí que el llamado a volver a la normalidad promovido por los estados pareciera no haber tenido ningún sentido en cuanto se continuó escondiendo las

condiciones de desigualdad y exclusión debajo de la alfombra, reproduciendo un modelo de educación tradicional que posiciona a los NNJ como el futuro de la sociedad, y no como protagonistas de su presente.

Lo anterior no parece extraño y hace eco con lo que varios autores han señalado como una crisis educativa. La sociedad de consumo y las políticas educativas neoliberales han direccionado a la escuela como un espacio que carece de sentido para lxs NNJ y que se centra en una cultura de la performatividad y del éxito. En el caso chileno el legado de la dictadura, en términos educativos, ha forjado un sistema educativo y una sociedad altamente segregada que ha traído consigo un sinsentido de la escolarización, cruzada por la violencia e injusticia que han generado prácticas de invisibilización de otras formas ricas de saberes, perpetuando lógicas de lástima y desprecio por lo otro, especialmente por aquello y aquellos que no se ajustan a los patrones reguladores. Lo que no solo arroja a la periferia a NNJ sino que también a comunidades educativas completas.

El movimiento estudiantil en nuestro país ha sido crítico de dicho sistema, denunciando la educación de mercado como base de la crisis del modelo chileno. En el último tiempo, sin embargo, pareciera haber quedado en el pasado la lucha por el derecho a la educación, dados los avances realizados en materia de acceso. En el caso de la pandemia por ejemplo, los esfuerzos se centralizaron en garantizar acceso a internet para acceder a los materiales pedagógicos proporcionados por los docentes, con escasa crítica a las actividades que se hacían en aquel entonces, muchas de las cuales carecían de propósito para miles de NNJ en situación de exclusión. En ese sentido, vale la pena resaltar aquí que el derecho a la educación como bandera de lucha representa mucho más que el mero acceso al espacio institucional y físico de la escuela y el liceo público. Siendo necesario una problematización de lo que llamamos educación en un contexto en que la estandarización, la competencia y el individualismo son relaciones sociales que proliferan en los contextos escolares. Obligando a insistir en propuestas que reconozca y fomenten los saberes y recursos simbólicos-materiales y emocionales que recrean en sus mundos cotidianos las personas y que ponen a disposición en las interacciones que van generando. Siendo lo anterior más relevante en el caso de los programas de reinserción y reingreso, en donde el derecho a la educación en su sentido amplio ya ha sido vulnerado en las llamadas escuelas regulares, y por lo tanto, representan un desafío mayor por la presencia de lógicas del déficit y de regulación que orientan las iniciativas

que acompañan a NNJ que vivencian la exclusión tanto escolar como social.

Una dimensión fundamental en esta discusión es la formación de los profesores y profesoras que trabajan en estos programas. Si bien existe vasta investigación que señala la importancia del profesorado en el cambio educativo, poco se sabe de los profesores y profesoras que se desempeñan en aulas de reingreso y reinserción escolar. En efecto, muchos de ellos señalan no haber tenido ninguna formación específica en temas de exclusión escolar y deserción y su formación se encuentra vinculada mayoritariamente a sus biografías y a un “aprender haciendo” en espacios educativos con altas complejidades en torno a recursos, tiempo, y reconocimiento.

Las páginas siguientes nos invitan a reflexionar sobre la formación de los profesores y profesoras que trabajan en la modalidad de reinserción y reingreso, y nos proponen un modelo de formación basado en una perspectiva de justicia social que centra su mirada en las desigualdades de la sociedad desde una visión crítica. Así mismo, al correr de las páginas este texto nos ayuda a comprender y visibilizar la exclusión en su complejidad, lo cual nos permite combatirla, centrando los esfuerzos en reconocer a quienes han sido histórica y sistemáticamente excluidos, como lo son lxs NNJ que viven en contextos de vulnerabilidad. Se proponen también enfoques y perspectivas que posibilitan un quehacer docente que contribuya a la justicia social, como son las pedagogías culturalmente sostenibles y la etnografía colaborativa.

El libro reúne aportes de miembros del equipo del Proyecto Fondef IDEA ID21I10061, titulado “Modelo de formación profesional para docentes que trabajan en programas de reinserción y reingreso educativo” e instituciones colaboradoras. Con el objeto de acercar su lectura a un público amplio hemos solicitado que estos fuesen escritos con un estilo más cotidiano y menos académico. Junto a ello, consideramos importante que los capítulos debían expresar ideas en distintos formatos, pero además de eso, ofrecer recursos o materiales que permitieran a lxs lectorxs profundizar en los contenidos y reflexionar sobre los temas abordados.

El libro se inicia con el capítulo preparado por Cristian Rozas, que da cuenta de las explicaciones que se han dado frente a la exclusión escolar. Destacando que el foco ha estado en factores individuales o de contexto, sin embargo, se ha escrito poco sobre las experiencias de lxs NNJ que vivencian la exclusión escolar y, asimismo, tampoco se ha tenido en cuenta los recursos que podrían poner juego. En ese sentido, propone hablar de

“contextos” de vulnerabilidad más que de “sujetxs” vulnerables, porque las mismas personas, familias o grupos pueden tener muy distintas experiencias en escenarios diferentes. Asimismo, aborda la idea de que nadie se encuentra completamente excluidx, sino que siempre existe alguna dimensión en que se vivencia la inclusión, aún cuando esta sea parcial. Estos planteamientos abren la perspectiva a transformar el trabajo docente y dar cabida a la experiencia cultural del estudiantado.

El trabajo de Tábata Contreras, Verónica López y Pamela Soto nos lleva al mundo de la escuela formal, para evidenciar cómo algunas prácticas muy arraigadas en esta institución contribuyen a la exclusión de ciertos estudiantes. El capítulo se centra en las prácticas punitivas o castigos que impone la escuela a aquellxs NNJ que no cumplen con el modelo de estudiante “ideal”. Este tipo de prácticas apunta, por ejemplo, a anotaciones negativas, expulsión de la sala de clase y exclusión de actividades pedagógicas, entre otras. Todas ellas son desplegadas sin diálogo y escaso sentido de justicia. Las autoras plantean que lo que suele ocurrir es que estas prácticas se concentran en aquellxs estudiantes en quienes se intersectan distintos estigmas (relacionados con género, clase social, capacidad cognitiva y condición de migración) y que lejos de ayudarles, no hacen más que empujarlxs fuera de la escuela.

Dante Castillo nos muestra cuáles son las posibilidades que tienen los NNJ para continuar su trayectoria escolar una vez que han sido excluidos del sistema escolar formal. En su trabajo se mapea la oferta educativa que busca reconectar a la población infantil y juvenil con la escuela. Un aspecto sobre el cual llama la atención es que hasta hace algunas décadas quienes requerían de reescolarización eran fundamentalmente personas adultas, sin embargo, en la actualidad se trata prioritariamente de niños, niñas y jóvenes. Este hallazgo vuelve a poner en el centro la pregunta sobre cuán pertinente está siendo la institución escolar para ellos y ellas actualmente. Por otra parte, el capítulo pone en evidencia la diversidad de programas e iniciativas que se han ido desarrollando para la atención de quienes han sido excluidxs del sistema escolar formal, configurando un escenario bastante complejo en cuanto a su provisión, objetivos y modos de funcionamiento. En esa línea, advierte que esta gran diversidad debe ser considerada en la formación de lxs docentes que se desempeñan en estos espacios.

El trabajo de Claudia Córdoba y Juan Pablo Espinoza ofrece una mirada a las características que tienen lxs profesorxs que trabajan en programas de reingreso y reinserción. Por medio de encuestas y narrativas

autobiográficas dibujan un panorama general respecto de los estudios que han desarrollado, las razones que les llevaron a incorporarse a este tipo de espacio, en qué consiste su trabajo cotidiano, cuáles son los desafíos que más frecuentemente deben enfrentar, qué piensan de sus estudiantes, entre otros aspectos. Lxs autores plantean que aún cuando lxs profesorxs participantes se sienten muy sensibilizadxs por lo injusto de las condiciones que marcan la vida de sus estudiantes, su llegada a programas de reingreso y reinserción escolar no fue una opción conscientemente buscada, sino más bien, una oportunidad que surgió a través de su trayectoria vital. Junto a ello, se destaca la inexistencia de programas de formación específicos para este grupo de docentes.

El Proyecto Fondef en el cual se enmarca este libro propone una formación para estxs profesorxs desde el enfoque de las Pedagogías Culturalmente Sostenibles (PCS). El capítulo de Constanza Herrera y Natalia Ferrada nos adentra en los principios de dicho enfoque. Las autoras presentan de forma clara y simple una serie de ideas centrales propias de esta perspectiva, que cuenta con un largo desarrollo y distintos énfasis. Nos cuentan, por ejemplo, que este surge como respuesta a la opresión de la cultura blanca dominante en Norteamérica para dar voz a colectivos históricamente silenciados. Asimismo, nos indican que desde las PCS se busca considerar la herencia cultural de lxs estudiantes (comprendiendo que constantemente es reinterpretada), asumiendo el desafío de retomarla para trabajar el currículum escolar. Junto a ello, ponen en evidencia que la identidad de las personas se construye en relación con diversos elementos, como la raza, la etnia, el género, la religión. Todos estos elementos expresan y legitiman ciertas relaciones de poder. Por tanto, lxs profesorxs que quieran poner en juego los principios de las PCS están desafiados a tener y mantener una mirada crítica permanente sobre sí mismxs y las condiciones de vida de sus estudiantes.

El trabajo de Carlos Vanegas reflexiona acerca de cuáles son los elementos clave que deben tener en cuenta lxs profesorxs y formadorxs de docentes que se plantean el desafío de desarrollar su trabajo desde las PCS, para lo cual establece un diálogo con el capítulo precedente. El autor propone la metáfora que para trabajar desde un enfoque de PCS son necesarios un sombrero y un traje nuevo, pero unos zapatos usados. El sombrero representa el desarrollo teórico que ha tenido el enfoque de la PCS en el tiempo, destacando ideas centrales y también críticas. El traje nuevo encarna ideas y prácticas concretas que se deberían tener en cuenta para trabajar con un enfoque de PCS. Por último, pero no menos

importante, los zapatos viejos capturan la idea de que estos nuevos marcos, actitudes y comportamientos van a mantener siempre una relación indeleble con nuestros conocimientos y experiencias previas. El capítulo incorpora un juego orientado a reflexionar sobre lo que hace falta para caminar con zapatos usados, pero estrenando traje y sombrero.

La metáfora de los zapatos usados nos viene muy bien para presentar el tema de las etnografías colaborativas. Sylvia Contreras y Mónica Ramírez plantean que desde el enfoque de las PCS, el desarrollo profesional docente se potencia con la práctica etnográfica colaborativa con los NNJ, en otras palabras (en un andar en el mundo), como una forma de dar contenido a categorías que se han vuelto muy distantes, manoseadas, desencarnadas e incorpóreas, como son la diversidad, la diferencia, el territorio, los contextos, entre otros, devolviéndoles contenido y densidad. Las autoras proponen que una práctica pedagógica imbricada al ejercicio etnográfico colaborativo aportará en ir generado un aprendizaje situacional, encarnado y situado, pero sobre todo para desarrollar un vínculo auténtico entre lxs agentes partícipes de la relación educativa. El texto intenta relevar el rol docente como movilizador de una acción educativa con sentido y vinculada con los múltiples mundos de vida en permanente transformación, los que requieren ser comprendidos para situarse en el mundo de la vida.

Los últimos tres capítulos fueron escritos por profesorxs y otrxs profesionales que trabajan en programas de reingreso y reinserción escolar y que colaboraron con el desarrollo del Proyecto orientado a la creación de un plan de formación profesional. Estas tres contribuciones se inician dando a conocer el contexto en el cual desarrollan su labor (vinculado con el capítulo que “mapea” esta oferta) para luego centrarse en cuáles son sus principales desafíos o estilos de trabajo. En dos capítulos nos cuentan cómo vivenciaron el Proyecto Fondef en sus respectivos programas, mientras en un tercer caso, el foco se pone en detallar el modelo de atención que han venido perfilando a través del tiempo.

El trabajo de María de los Ángeles Herrera y José Henríquez Henríquez de Fundación Opción relata en primera persona cómo se vivió el trabajo propuesto desde el Proyecto Fondef. Reconocen que en un principio resultaba difícil comprender cuál era su sentido y, más todavía, en un contexto de permanente falta de tiempo. Con exquisita sinceridad relatan cómo es que los planes originales debieron ser modificados en función de las dificultades que se iban presentando. Sin embargo, y a pesar de estas, se logra poner en práctica varios elementos propuestos

desde las PCS con un joven en específico. De esta forma, nos cuentan del trabajo desarrollado junto a Miguel a través de tres sesiones en que se logró poner en juego sus genuinos intereses para trabajar en Lenguaje y asimismo, se incentiva una reflexión sobre sus propias condiciones de vida. Su contribución finaliza con una apertura a desafíos y contradicciones para dar viabilidad y sustentabilidad a nuestra propuesta.

Sebastián Allendes, Camilo Jaramillo, Cristián Lora, Matías Reyes, Constanza Rojas y Claudia Yáñez son miembros del PDE Crea Capacidades inserto en la Fundación Crea Equidad. En su capítulo destacan la importancia que tuvo para ellos el desarrollo de etnografías colaborativas y la propuesta de nuclearización de objetivos dentro del trabajo desarrollado en el marco del Proyecto Fondef. Por una parte, plantean que las etnografías colaborativas se han constituido como “ventanas” a la vida de los niños, niñas y jóvenes, facilitando una comprensión profunda de los elementos que han sido clave en su trayectoria educativa. Por otra parte, reconocen que en su trabajo cotidiano el currículum escolar no ocupaba un lugar relevante y que la propuesta de nuclearización de objetivos fue percibida como un puente que permitía relacionar el currículum con los verdaderos intereses de NNJ. El capítulo pone a disposición una descripción del trabajo que, a pesar de una serie de dificultades, pudieron desarrollar con sus estudiantes.

Finalmente, el capítulo de Claudio Arenas, Agustín Díaz y Tamara Vilches, que contó con la edición de Constanza Burgos y Viviana Rivas, nos muestra la experiencia de un Espacio de Reencuentro Educativo (ERE) implementado desde Fundación Súmate. El capítulo plantea los elementos desde los cuales buscan desarrollar su trabajo y cómo estos se encarnaron en una experiencia de acompañamiento a NNJ excluidos del sistema escolar que se inició en contexto de pandemia. El trabajo pone en evidencia puntos de conexión entre su modelo y la propuesta que hemos ido construyendo desde el Proyecto Fondef como la inspiración en el principio de justicia social o la relevancia del trabajo colaborativo, entre otros elementos.

Como lo comentamos en un inicio, la exclusión lejos de ser un número en los informes de calidad educativa, se encarna en niños, niñas y jóvenes y sus experiencias de marginación, segregación y discriminación. Sin embargo y a pesar de aquello, hay quienes se resisten a mantener las lógicas educativas actuales y, desde una perspectiva crítica y consciente de las cuestiones estructurales y sistémicas que sostiene el modelo educativo, proponen nuevas miradas y experiencias que ayudan a cimentar un

camino complejo, pero que ya ha iniciado en varios centros y espacios de nuestro país. Creemos que este libro avanza en esa dirección, relevando experiencias y proponiendo nuevas perspectivas que tienen como centro el reconocimiento de los saberes de NNJ como el corazón de la práctica pedagógica. Alejado de las miradas tecnificantes de la labor docente, este trabajo subraya dicha labor como una cuestión política, y por lo tanto personal, que busca reposicionar a las y los profesores como agentes de cambio.

Esperamos que las contribuciones de los autores y autoras inspiren a los y las lectoras que trabajan en aulas de reingreso y reinserción, así como a quienes están interesados en temas como el trabajo con niñeces y juventudes, la formación del profesorado y cuestiones relativas a la justicia social. En efecto, destacamos este trabajo no solo como un aporte a las políticas en contra de la llamada deserción, sino también lo reconocemos como una contribución fundamental para una educación comprometida, inclusiva y pertinente para todas y todos los estudiantes.

Debate conceptual en torno a exclusión escolar, los saberes y las trayectorias educativas desde los múltiples contextos por los que transitan los niños, niñas y jóvenes

Cristian Rozas Vidal¹

Resumen

El foco de este capítulo es explorar los significados y las dimensiones de la exclusión educativa y su relación con la exclusión social. En primer lugar, revisaremos los actuales debates sobre la relación entre exclusión educativa y exclusión social, para luego explorar el abandono escolar desde la perspectiva sociocultural de los saberes. En tercer lugar, problematizaremos las ideas sobre el abandono escolar desde el prisma contextual y de las trayectorias educativas. Por último, revisaremos críticamente los términos asociados al fracaso y abandono escolar desde el punto de vista de las llamadas trayectorias educativas y los múltiples contextos por lo que atraviesan los niñas, niños y jóvenes.

Introducción

Todo el devenir discursivo acerca del porqué los niños, niñas y jóvenes abandonan la educación se aboca a clarificar y determinar los factores, ya sean internos o externos a la escuela, para determinar una explicación de este fenómeno. Muchas de estas explicaciones se centran en las condiciones estructurales, el contexto socioeconómico, y las características de los grupos de pertenencia, género y situación familiar de lxs estudiantes. De cierta manera, aunque en dichos relatos los déficits de la oferta escolar aparecen, el sentido de la escolarización, la visión de los aprendizajes no escolares y las relaciones con los saberes que desarrollan en su vida cotidiana de lxs estudiantes, no es explorado del todo. En cierto modo, en estos argumentos el tema de las experiencias vividas fuera de las es-

¹ Departamento de Educación, Universidad de Santiago de Chile.

cuelas regulares de los NNJ y cómo estas desarrollan las condiciones para conectarse con lxs estudiantes no se plantea. Visto así, pareciera ser que la condición y los diversos contextos de ser niños, niñas y jóvenes no interesan. Por el contrario, nos encontramos con el recurso a una suerte de zona desconocida rotulada como vulnerable, en riesgo, excluida o disruptiva para inferir sin más las desmotivaciones que distinguen a aquellos y aquellas que se alejan de la escuela.

Existen contextos específicos de reinserción educativa a lxs que no les interesa el fracaso ni las diferencias en el rendimiento escolar. Por el contrario, su esfuerzo está dirigido a reencantar a los niños niñas y jóvenes consigo mismos y con los aprendizajes en su más amplia acepción. Para lograrlo intentan reducir la discontinuidad entre los aprendizajes escolares y la vida cotidiana de los NNJ. Para tener una idea general, hablo de los programas de reinserción educativa que operan como alternativa y en completo a la escuela regular. Básicamente, el esfuerzo que realizan estxs profesionales es restituir las oportunidades de aprendizaje, desde una lógica de los cuidados, para que estxs enfrenten las desigualdades educativas que les ha tocado vivir. A ellxs se dirige este artículo con la finalidad de aportar sobre las coordenadas discursivas que enmarcan su trabajo diario.

En Chile, el debate sobre la escolarización se ha desarrollado en torno a la calidad educativa y la inclusión en un panorama educativo donde coexisten altas tasas de cobertura escolar con un 88% en secundaria junto a 10-12% entre los 18 y 25 años de jóvenes ha dejado de asistir a las aulas (Espinoza et al., 2021). A simple vista estos porcentajes no se consideran alarmantes, pero lo son si se toma en cuenta que este fenómeno se incrementa a medida que aumenta la edad. En tanto, quienes han reingresado al sistema escolar (el 24%), luego, lo han abandonado (CIAE, 2019; Fuentes et al., 2019). Es así que no deja de sorprender que, a pesar de la implementación de la educación inclusiva, este fenómeno no tienda a desaparecer. Por el contrario, lo que estos datos nos comunicarían sería la coexistencia simultánea de procesos de inclusión y exclusión educativa y social (Morentin et al., 2019; Tiramonti, 2016)

En este marco comunicaremos, en primer lugar, los actuales debates sobre exclusión educativa y exclusión social, para luego explorar el abandono escolar desde el punto de vista contextual y las trayectorias educativas. Por último, revisaremos críticamente un conjunto de términos asociados al fracaso y abandono escolar desde el punto de vista de las llamadas trayectorias educativas.

Exclusión educativa, exclusión social

Dejar de asistir a clases, no prestar atención al profesor, sacar malas calificaciones y mantener malas relaciones con los pares, muchas veces se explica como el resultado de un proceso de exclusión educativa. Hay que decir de entrada que estas experiencias negativas en lxs estudiantes son leídas como desmotivación, aburrimiento de aprender y desafección con el marco normativo de las escuelas. Pero en general la fuerte vivencia de ser estigmatizadx e invisibilizadx por el sistema escolar es considerada secundaria. Es preciso señalar que nos referimos a las condiciones de la oferta pedagógica para lograr aprendizajes significativos considerando las características de lxs aprendices que son cada vez más desiguales y diferentes (Tenti, 2007). Respecto de lo anterior debemos interrogarnos si la oferta educativa realmente considera dichas experiencias o simplemente las reduce a desigualdades y diferencias en formas de clasificaciones jerárquicas y/o graduales desempeño, involucramiento y/o motivación. Pero también hay que tener en cuenta que, desde otro ángulo, estos cuestionamientos también involucran críticas, como lo es el pretender concebir la escuela con un poder que ya no tiene, o nunca tuvo, respecto a la heterogeneidad de vivencias impredecibles que la desbordan.

Como es sabido, la escuela ha pretendido ser universal y en consecuencia homogeneizadora respecto a un conjunto de experiencias que no están enmarcadas por gestiones escolares específicas. En este sentido, históricamente las políticas educativas integradoras siempre han tendido a excluir a alguien. En esta confrontación es posible entender el doble sentido que tiene la exclusión social. Algunxs recurren al origen socioeconómico, los entornos de privación, el capital cultural de las familias y el valor que estas conceden a la educación. En esta lectura la escuela no sería la responsable. Otrxs consideran a la escuela como parte de un entramado de reproducción desigual de la sociedad. En este registro las experiencias negativas y los dispositivos y practicas educativas serían resultado de la reproducción de las desigualdades de la sociedad (Lara-García et al., 2014). Cualquiera fuera el caso, un conjunto de determinantes sociales, culturales y económicas explicarían el llamado fracaso escolar. Desde estas coordenadas, habría un círculo vicioso entre la exclusión social y la exclusión educativa.

Tal asunto nos conduce a la imagen de un mecanismo de retroalimentación entre exclusión social y exclusión educativa. La fuerza trópica de dicha imagen es tal que termina convirtiéndose en una suerte de pro-

fecía autocumplida cuando se habla de estudiantes en “riesgo”, “vulnerabilizadx” o “prioritarixs”. Pero nos damos cuenta de un vacío, a saber, porque dichx estudiante atribuye a las posiciones socioeconómicas de sus familias y al entorno inmediato para que dicha máquina imaginada funcione. Podemos situar que la eficacia explicativa de la exclusión se debe a que es un término ambiguo y ambivalente. Por un lado, ver la imagen de personas descalzas, harapientas acurrucadas en la berma de los caminos, se ha traducido como alguien apartado, dejado en los márgenes (Jiménez et al., 2009). Por otro lado, la imagen y sonidos imprevistos, indescifrables y desgarradores ha comunicado la idea de ruptura o quiebre abrupto. La composición de ambas imágenes lleva a iconizar a la persona excluida como alguien quien ha roto los lazos y está fuera de la sociedad. Es así como la fuerza de esta imaginación nos ha conducido a afirmaciones tales como “escuelas en contexto de exclusión”. Ahora bien, el punto crítico de esta imaginería es que no tiene en cuenta las condiciones y relaciones que hacen posible la existencia de la figura del excluido: la falta de recursos pedagógicos, la baja calidad de los aprendizajes, la discontinuidad entre el lenguaje de la escuela y el utilizado en la vida cotidiana del o la estudiante, etc. Corregida esta imagen, es conveniente, entonces, objetivar otra imagen, la de un sistema que fracasa:



Figura 1. A Broken System. Laska, M. (2019). “A Broken System”. *The Record. Boston University School of Law*. <https://www.bu.edu/law/record/articles/2019/record-fall-2019-cover-a-broken-system/>. CC BY 2.0

Pareciera que, redibujada la imagen, el circuito de la exclusión queda roto para interpretar por qué ciertos estudiantes dejan el colegio. La visión alternativa es pensar la exclusión como un proceso compuesto de múltiples instancias discontinuas y entrecruzadas. Estas discontinuidades están relacionadas con las presiones de movilidad social que experimentan las familias y lxs estudiantes, otras serían los procesos de reestructuración económica, la matriz sociopolítica de gobernanza, la cultura mediática y el entretenimiento, los diferentes momentos de los soportes familiares, el repertorio de motivos que movilizan para ejercer y justificar la acción y los múltiples contextos que viven lxs estudiantes. Todas ellas y otras, repercutirían de alguna manera en continuar en la escuela. Visto así, alguien no se encuentra excluido como un estado tajante, permanente y omnipresente que ocurre en los márgenes de la sociedad, sino que, por el contrario, se experimenta de forma parcial y contradictorio, no estructurado ni predecible en los intersticios de la sociedad. Esto significa que dichos aspectos pueden ayudar tanto a la continuidad educativa como a su discontinuidad. Lo decisivo aquí es atender a estos matices para captar los sentidos, las experiencias, valores, expectativas y estrategias de lxs propixs estudiantes para así entender como estas instancias propician y/o obstaculizan la continuidad educativa (Dussel, 2005; Tenti, 2007).

A esta consideración cabe añadir que se tiende argumentar que un potente marcador de desigualdades y diferencias son los antecedentes familiares de lxs estudiantes. Esto complica aún más las cosas puesto que se ha planteado que la estructura familiar incide en el compromiso con la escuela, el rendimiento y las aspiraciones educacionales de lxs estudiantes. Así, por ejemplo, se plantea que lxs hijxs de familias monoparentales con bajo ingresos tienen más riesgos de presentar trayectorias educativas discontinuas. Asimismo, se plantea que, en aquellas familias con un bajo nivel sociocultural, sus hijxs tenderán a presentar tasas elevadas de abandono escolar. Cualquiera fuera el caso, lo que estos planteamientos informan es que la trayectoria escolar exitosa está mediada por la afinidad entre la cultura escolar y el medio social de las familias.

Sin embargo, estas afirmaciones han sido cuestionadas por diversos frentes. Principalmente, han sido objetadas por sus consecuencias prácticas, a saber, la de generalizar la idea que lxs estudiantes provenientes de entornos sociales privativos carecen de la riqueza y complejidad cognitivas y lingüísticas para enfrentarse a las demandas de la escuela. En gran medida esta visión ha sido impugnada porque transmuta las variaciones lingüísticas existente en la sociedad en características defici-

tarias o carenciales sobre lxs estudiantes. Según este punto de vista, lxs estudiantes carecen de las competencias lingüísticas y comunicativas y, por tanto, no comprenden ni pueden comunicarse según la gramática oficial de la escuela. De cierta manera, aunque estos planteamientos han sido considerados importantes para comprender la brecha existente entre la escuela y los contextos sociales, económicos y culturales desiguales que experimentan lxs estudiantes para desarrollar estrategias escolares de acercamiento a estas experiencias, son cuestionados por valorar solo aquellas formas de capital cultural producidos dentro de los marcos escolares sin atender aquellos que se producen en la vida cotidiana de las personas ni reconocer el pluralismo lingüístico existente en la sociedad (Charlot, 2008; Lahire, 2007).

Como alternativa se han desarrollado lecturas críticas que indican que los llamados desfases educativos y la discontinuidad en las trayectorias educativas no se traducen necesariamente en que lxs estudiantes carezcan de otras formas de saber. Esto implica recordar el papel de los aprendizajes informales que acontecen de manera indiferenciada y entremezcladas con otros procesos sociales y que se sostienen en las relaciones sociales que los individuos desarrollan fuera del ámbito escolar. Según este punto de vista, en los contextos informales, las personas pueden desarrollar conciencia, interés, motivación, competencias sociales y prácticas e identidades en su trayectoria de aprendizaje (Martín y Donolo, 2019).

Fracaso escolar: operacionalización y cuestionamientos

Expuesto este marco de discusión podemos replantear el fracaso escolar y los términos con los cuales se le ha asociado, tales como: absentismo, desenganche, resistencia, y, por último, abandono escolar.

En cuanto al concepto de fracaso escolar, para unos comunica la idea de incapacidad de lxs alumnxs para cumplir los objetivos propuestos por la escuela, mientras que para otros consiste en la incapacidad de la propia escuela de cumplir con sus objetivos. En fin, lo que se intenta expresar con este término es la discrepancia entre los objetivos de la institución educativa y la de un grupo sociohistórico cultural.

Por otra parte, desde un punto de vista fenomenológico centrado en la subjetividad de lxs estudiantes, la noción de fracaso no incluye realidades tales como la de aquellxs quienes, a pesar de finalizar su escolarización,

fracasan en encontrar trabajo o, por el contrario, que aún no han finalizado la escuela y han sido exitosos en el desarrollo de sus competencias.

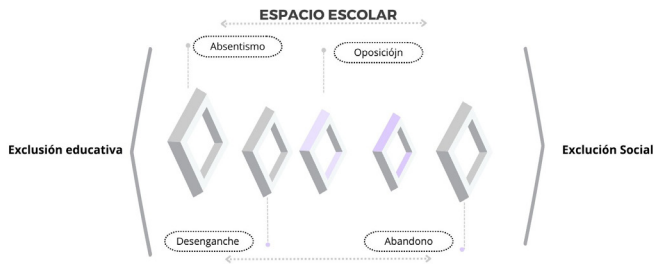


Figura 2. Diagrama con términos claves sobre trayectorias educativas discontinuas.

Uno de los descriptores del fracaso en la literatura es el absentismo. Este término se entiende como la frecuencia del alumno para asistir a la escuela e incluye una amplia gama de comportamientos desde el retraso de ingreso, el esporádico, el consecutivo, el justificado por los padres y el virtual. También comprende a aquel o aquella que estando presente físicamente no lo está cognitivamente (González, 2005). Cabe señalar que a pesar de la amalgama de comportamientos que este término manifiesta, aun así, es considerado un indicador de riesgo siempre y cuando se le relacione con otras dimensiones, como es el contexto familiar y el clima escolar, entre otros, que pueden dar lugar a la exclusión social (Escarbajal et al., 2019).

Los otros descriptores utilizados como predictores del fenómeno de abandono escolar son la desvinculación y la desafección (Martínez et al., 2020). El término de desvinculación, también conocido como desenganche, es utilizado para abordar los elementos motivacionales que explicarían la consciente actitud negativa hacia el éxito escolar. Según esta perspectiva, el quiebre del vínculo con la escuela se manifestaría a nivel conductual, emocional y cognitivo del individuo. Sin embargo, es un término objeto porque no considera las relaciones contextuales que entorpecen dichos vínculos y los recursos, estrategias y fuentes de sentido y significado que él o la aprendiz moviliza. De acuerdo con esta crítica, los entornos de sociabilidad escolar pueden ser potenciadores de dinámicas

tanto segregadoras como inclusivas. De ahí que esta perspectiva plantee que las relaciones interpersonales influirán, progresiva y lentamente, en experiencias de alejamiento hacia los valores y símbolos de identificación y actuación de la escuela, condicionando los aprendizajes al mismo tiempo que incorpora otros valores y símbolos que consideran más palpable y satisfactorios (Ballestín, 2018; Martínez et al., 2020).

El tercer descriptor se llama desafección y, también se le conoce como resistencia escolar. Con este término se intenta informar de las dificultades interaccionales entre lxs estudiantes y el profesorado, que pueden transformarse en diferencias insalvables y, que explicarían por qué algunxs estudiantes se niegan a aprender. Cabe añadir aquí que lo que estaría en el centro sería una confrontación entre estructuras de participación establecida por la cultura escolar y aquellas que lxs jóvenes desarrollan en sus espacios de sociabilidad (Oyarzún, 2022; Rockwell, 2006). En esta lectura, la aversión de lxs estudiantes hacia la escuela estaría dada por una falta de contextualización relevante. Específicamente, porque el dispositivo comunicativo lingüístico desarrollado por el profesor no logra conciliar con el que desarrollan lxs estudiantes fuera de la escuela. Ahora bien, esta perspectiva ha sido cuestionada por enfatizar la carencia en competencias comunicativas del estudiantado, con la consecuencia de pasar por alto los cuestionamientos y reelaboraciones que realiza el estudiante a partir de sus vivencias extraescolares (Rockwell, 2006).

Por último, el término de abandono escolar alude a la ausencia definitiva y sin causa justificada del centro escolar. Esta posición si bien avanza en claridad conceptual, aun así, ha sido objetada al plantearse desde la escuela y no desde el punto de vista de lxs estudiantes en el sentido de que dejar la escuela equivaldría a afirmar que él o la estudiante ha interrumpido su trayectoria escolar. Por el contrario, se plantea que debe ser entendido en relación con cómo se entiende la escolarización obligatoria. Visto así, el abandono escolar es una categoría sujeta a procesos de negociación, no exento de conflictos, entre los agentes educativos implicados y, por tanto, varía según cada sistema educativo. De hecho, desde el campo de la antropología se ha constatado que hay sociedades que no poseen categorías —ni las experiencias correlativas— para señalar este fenómeno (González, 2005; Hernández et al., 2018; Rizo-Areas et al., 2019).

En términos generales, cabe indicar que dichos términos han aportado un entendimiento sobre el proceso de desvinculación escolar, aun así, su capacidad descriptiva ha sido fuertemente criticada. Por un lado, se indica que, a pesar de resaltar perspectivas ecológicas, multidimensio-

nales u holística en la comprensión del fenómeno del fracaso escolar, en su aplicación concreta ha tendido a responsabilizar a los individuos, sus familias y el entorno de sus familias (Lara-García et al., 2014). También, ha sido objetado por la amplia gama de experiencias heterogéneas que intenta cubrir a la vez que ensombrece las características propias de la organización pedagógica como lo son la misma presencialidad escolar, las prácticas de transmisión de conocimiento escolar, la descontextualización y los sistemas de evaluación.

Los factores de riesgo desde las trayectorias educativas

En cuanto a los llamados factores de riesgo es necesario destacar que su formulación predomina en el sistema educativo como medida para la prevención del abandono y el fracaso escolar. Para algunos, la noción de riesgo puede ayudar a comprender la experiencia actual de lxs estudiantes y proporcionar ideas sobre las condiciones futuras de los niños, lxs jóvenes y sus familias. Cuando se habla de riesgo se señala un posible daño, expresado por un adjetivo que le acompaña: el “social” (Rivas et al., 2019). Vale mencionar que el racionamiento que subyace a este enfoque es el de un individuo que se halla en situación de mayor o menor riesgo si presenta una serie de características individuales, o relacionadas con su entorno, que aumentan la probabilidad de que se produzca el fracaso escolar (Escudero et al., 2009; Lara-García et al., 2014).

Según la literatura, los riesgos se pueden agrupar en factores de nivel individual, nivel escuela, familiares y comunitarios. Según Dussailant (2017) los factores individuales incluyen el bajo desempeño académico, actitudes negativas frente al aprendizaje, o comportamientos problemáticos no académicos (por ejemplo, embarazo adolescente o uso de alcohol y drogas) y, en especial, comunican elementos motivacionales y de compromiso escolar. Los factores a nivel escuela están asociados a la calidad de los profesores tanto en lo que respecta a sus expectativas y metodologías de enseñanza como en mantener una relación positiva con lxs estudiantes, así como la ratio de estudiantes por sala de clases en las escuelas, además de las actividades extraescolares. Entre los factores familiares se señala la pertenencia a un hogar uniparental, la baja escolaridad de los padres y su nivel de involucramiento en el desempeño escolar de sus hijos. Respecto a los factores de la comunidad se indica contar con

redes de apoyo. Por último, se señala factores asociados al grupo de pares y su influencia negativa sobre el valor de la escolaridad y los aprendizajes

En relación con las críticas a la perspectiva del riesgo, por un lado, se indica que si bien este enfoque ayuda a focalizar los esfuerzos preventivos por parte de la comunidad educativa no es muy confiable, puesto que tiende a individualizar en el o la estudiante, y en su entorno, el fracaso. Lo problemático del lenguaje del riesgo educativo es que no relacionan ni ponderan los factores de riesgos entre sí, ni mucho menos con desigualdades sociales o injusticias estructurales. Esto quiere decir que muchas veces la atención sobre los llamados factores de riesgo tiende a pasar por alto los múltiples y contradictorios significados que lxs adolescentes otorgan a sus experiencias de riesgos o interrogarse sobre la posible relación entre identidad y riesgos. En este sentido, se aborda el riesgo mayormente desde su incidencia a las discontinuidades educativas y en menor medida en las condiciones de posibilidad que este reporta, en términos de capacidades y recursos en relación a los antecedentes étnicos, de clase, género e interpretación subjetiva, el estado de sus soportes sociales y las barreras institucionales sobre la disponibilidad y accesibilidad de opciones que la escuela debería proveer para interrumpir las condiciones que hacen posible la emergencia del riesgo en lxs estudiantes (Gadsden et al., 2009). Como resultado, con esta lectura el papel de la escuela y las condiciones de escolaridad que oferta, ante tales desigualdades, no es del todo abordada.

Fuertemente asociado con el riesgo está el concepto de vulnerabilidad (Jiménez et al., 2009). Las lecturas clásicas sobre la vulnerabilidad son una suerte de zona intermedia entre la exclusión y la inclusión social que repercute de alguna forma, por razones de empleo y estado de los soportes familiares y sociales del o la estudiante, en riesgo de ser excluidxs. Para este enfoque, las situaciones de vulnerabilidad vendrían a ser representadas por factores y condiciones que exponen a ciertos individuos a los riesgos de la exclusión, así como los recursos actuales o potenciales con que cuenta un individuo o un hogar para sobreponerse a ellos. El supuesto básico aquí es que quienes experimenten índices elevados de vulnerabilidad fracasarán educativamente. En cierta medida, el uso discursivo predominante dentro del sistema educativo es que las condiciones de vulnerabilidad se traducen en carencias que indican en el rendimiento y el desempeño educativo (Ligueño, 2018). El asunto crítico con este registro discursivo es que con esta categoría se estaría reduciendo las cuestiones socioestructurales a una suerte de responsabilidad,

autonomía, capacidades y/o predisposiciones inherentes individuales, sin atender que esta misma categoría actuaría como vehículo de estigmatización, marginación, es decir, reproductora de la misma vulnerabilidad que dice enfrentar (Brown et al., 2017; Dadvand and McLeod, 2021).

Ahora bien, hay que señalar que este uso de la vulnerabilidad se solapa con una formulación universal de la fragilidad humana. Para algunos autores esta vaguedad conceptual informa, de un fuerte componente normativo y hasta moral que es utilizado más como prescriptor de la condición de lxs estudiantes, sin reparar cómo los jóvenes definen sus experiencias (Dadvand and McLeod, 2021). En suma, es una categoría cuestionada porque predominaría un uso abusivo en términos de “etiquetamientos” sobre las minorías, opacando otras dimensiones que actuarían en el éxito o fracaso escolar (Jiménez et al., 2018; Macioce, 2022).

Como alternativa, entonces, se sugiere que en vez de hablar de sujeto en riesgo o vulnerable es mejor adoptar una visión más dinámica, y hablar de contextos de riesgo y vulnerabilidad (Jiménez et al., 2018; Pizarro, 2018). Desde este punto de vista, el grado de vulnerabilidad de una persona o de una familia o de un grupo social, es muy diferente según las circunstancias concretas y conforme al contexto específico que rodea a esa persona (familia o grupo social) en un momento dado (Martínez, 2020). Esta forma de pensar, nos obliga a pensar la vulnerabilidad como un estado que no se distribuye de manera homogénea dentro de la población puesto que nos puede conducir a prácticas paternalistas y coercitivas que debilitarían la agencia de lxs propixs estudiantes que deseamos revincular (Escudero, 2005; Jiménez et al., 2009; Mackenzie, 2014). En definitiva, este planteamiento nos insta a abordar el fenómeno de las trayectorias diversas desde el prisma relacional y contextual y desde una ética de reconocimiento de las potencialidades y capacidades que lxs propixs estudiantes desarrollan en esos entornos denominados como vulnerables.

Trayectorias escolares: entre contextos y contextualización

Entender las trayectorias educativas diversas implica reconocer cómo estas son experimentadas de maneras específicas por parte de lxs estudiantes y que oscila en su dirección con el paso del tiempo —y la influencia de limitaciones estructurales y escolares— y a través de diferentes contextos en el transcurso de la vida de una persona. En este sentido,

su importancia está relacionada con la oportunidad de distanciarnos de aquella mirada reproductivista sobre las desigualdades que plantean que la desafección escolar es explicada por causas macro contextuales como lo son las variables socioeconómicas, las características de los grupos de pertenencia, el género y la situación familiar. Para evitar este sesgo, es necesario dilucidar los múltiples contextos por los que atraviesan lxs estudiantes, puesto que solo así es posible comprender sus disposiciones hacia los saberes escolares y cómo construye su singular trayectoria educativa. Para ello, también es preciso tener en cuenta la tensión entre las posibilidades educativas y cotidianas que vivencian lxs estudiantes en términos de expectativas y normas socioculturales (Solveig y Ola, 2016). Para estos planteamientos se debe atender el entrecruce de contextos —y las relaciones sociales que se despliegan—, puesto que es ahí donde los sujetos construyen su singularidad en términos de percepción, actitudes, autoconcepto y motivación (Batalloso y Moraes, 2020). De ahí que este enfoque plantee que las relaciones entre los actores educativos son las determinantes en dar forma y sentido a las trayectorias educativas (Decuyper y Simons, 2016; Lahire, 2017).

El término de contexto posee múltiples significados en el ámbito educativo. Entre ellos, el más preponderante es aquel que comunica la idea de adaptar el currículum a las características del entorno y a los sujetos de la acción educativa. Como es sabido, estos significados del contexto son patentes en los discursos de las necesidades educativas y la maduración psicológica. En el campo de la instrucción escolar se le asocia al trabajo de descodificación de las normativas y las instrucciones ministeriales para adaptarlas al contexto en el cual está inserta la escuela (Rujas, 2020).

No obstante, un problema crucial con el uso de la palabra contexto, es que es utilizada de forma general, fija, abstracta sin atender las diferentes escalas, momentos, lugares y relaciones que enmarcan ciertas actividades y, por tanto, no logra captar la diversidad de momentos y situaciones sociales que contribuyen a dar forma a la singularidad del o la estudiante. Como resultado, la adecuación curricular implicaría implícitamente un juicio negativo sobre la capacidad e interés de lxs alumnxs por aprender y, en consecuencia, asociar adecuación con compensación para subsanarlas (Achilli, 2000; Lahire, 2017; Zabalza, 2012).

Ciertamente, hay que resaltar la idea de que el contexto es una categoría analítica que es utilizada para interrogarnos acerca de dónde acontecen ciertas actividades, qué propiedades tienen y quiénes las protagoni-

zan. En este punto, el contexto nos ayuda a entender qué sucede con las interacciones sociales y el discurso y cómo estos dan forma y sentido a las motivaciones, expectativas e identidades de lxs estudiantes.

Ahora bien, cuando se adopta este punto de vista es necesario no reducir el contexto a un entorno externo que condiciona el actuar y el pensar de un sujeto. Por el contrario, este enfoque plantea que estudiantes con el mismo trasfondo familiar y sociocultural, tienen trayectorias diferentes y, también, experimentan el mismo contexto con significaciones disímiles respecto a sus recursos de soporte o sobre lo que es un riesgo (Hernández y Tort, 2009). Consecuentemente, para que un contexto sea interpretado apropiadamente o descrito de manera relevante es necesario verlo, más allá del evento de comunicación inmediato, en relación con otro fenómeno.

Por otra parte, es necesario entender que dichos contextos están en relación con otros, es decir, no son entidades aisladas. De hecho, la palabra “contexto” se deriva del verbo latino *texere*, “tejer”, y el verbo latino retiene la idea de “tejer juntos”, “entreteter”, “unir” o “componer” (Dilley, 1999). En este sentido, cuando hablamos de contexto debemos pensar en las conexiones que hacemos para comprender la singularidad del estudiante como algo producido por los diferentes momentos y lugares que este experimenta en su curso de vida. Con esto en mente, la singularidad implica cómo el estudiante se relaciona con otros, los objetos y su entorno en cada uno de los contextos que habita. En este tipo de enfoque relacional, la singularidad se infiere a partir de la red de relaciones y las conexiones posibles entre contextos que habita el estudiante. En efecto, a través de este trabajo de inferencia de relaciones entre contextos podemos obtener alguna interpretación / explicación acerca de sus identidades.

En este sentido, pensar en contextos significa reconstruir la realidad en dos planos. En primer lugar, es pensar en términos de escala para señalar aquellos contextos más generales —como los procesos sociohistóricos— que enmarcan a otros más concretos (Roberti, 2017). En cambio, los más concretos son aquellos más inmediatos, como lo son las relaciones entre pares. Por ejemplo, tenemos a un nivel inmediato el caso del contexto particular de inserción laboral y a una escala mayor, el contexto de la empleabilidad juvenil, el cual, a su vez, se encuentra enmarcado por el sistema económico neoliberal. En estos casos la reflexión debe estar centrada en cómo unos y otros están relacionados de manera específica a la hora de pensar en la singularidad de una trayectoria educativa (Achilli, 2000; Decuyper y Simons, 2016; Roberti, 2017). En segundo lugar, en

la biografía de un individuo, este pasa por diferentes momentos y lugares que le exigen formas de actuación, percepción y clasificación específicas (Lahire, 2017). En este sentido, la importancia de estudiar los contextos es vital para entender cómo se entrelazan los diferentes momentos, para advertir cómo los sujetos enfrentan sucesos imprevisibles, experimentan períodos de ruptura y reorientan sus decisiones en situaciones y tiempos específicos. Para esta perspectiva, es en el tránsito entre contextos donde se desarrollan relaciones de sentido con los otros y consigo mismo.

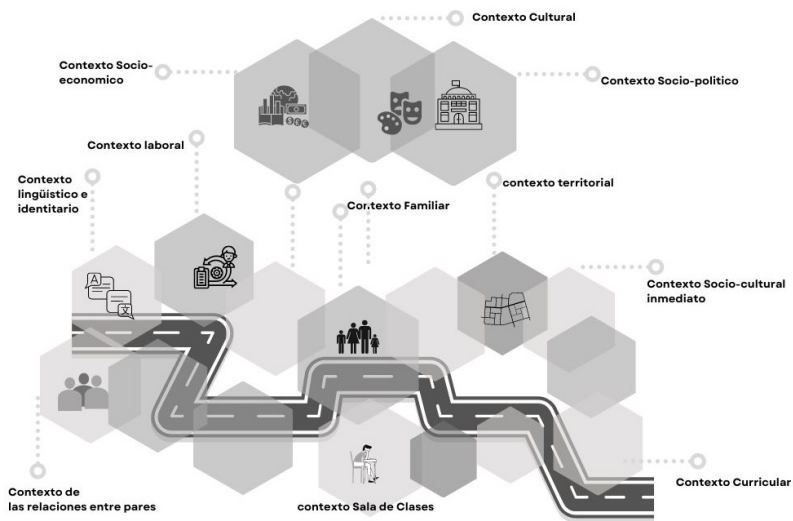


Figura 3. Diagrama: los múltiples contextos de la singularidad de la trayectoria del estudiante.

Llegado a este punto es necesario destacar que la indagación sobre las intersecciones contextuales debe estar basadas en estrategias metodológicas participativas para capturar las interpretaciones que los estudiantes realizan de sí mismos acerca de sus trayectorias sociales y educativas, así como construyen significados sociales en relación con la diversidad de ambientes y situaciones y relaciones que estos experimentan. En este sentido, es una apuesta para explorar sus experiencias sobre su tránsito singular por la escolarización y los valores y las relaciones que mantienen

en los diferentes entornos en las que participan, así como con los saberes no escolares que allí construyen (Di Claudio et al., 2019; Hernández, 2011). Además, supone asumir una perspectiva epistemológica que vincule los saberes pedagógicos con los saberes cotidianos en la construcción de un conocimiento sobre la realidad (Shabel, 2014).

En efecto, el desafío de indagar los contextos vitales de lxs estudiantes solo es posible a través del diálogo y la escucha activa, lo cual obliga a entender el aprendizaje de una manera amplia, considerando tanto las prácticas sociales en la escuela como en la vida cotidiana, puesto que ambas tienen implicaciones para las trayectorias educativas (Solveig y Ola, 2016). En suma, esto significa que lxs investigadorxs, tanto profesorxs como estudiantes, construyan preguntas y respuestas en conjunto para transformar una realidad, en este caso la vinculación educativa (Shabel, 2014).

En este sentido el enfoque que se promueve es el de una etnografía colaborativa con la finalidad de reconocer la diversidad de trayectorias de lxs estudiantes y conectarlxs con el papel que le cabe a la escuela. Teniendo en cuenta esto, el foco de indagación debería ser porqué algunxs deciden abandonar la escuela tempranamente mientras otrxs permanecen. Ambas preguntas nos conducen a explorar cómo construyen sus experiencias de aprendizaje lxs estudiantes a partir de los diferentes posicionamientos identitarios que construyen en los diferentes contextos por la que atraviesan (Olmo, 2014).

La perspectiva sociocultural de los saberes

En el terreno de las perspectivas socioculturales sobre el aprendizaje, existe una tendencia de reconocer las particularidades de las situaciones que vive el o la estudiante en relación con su propia subjetividad, entorno familiar y realidad educativa (Terigi, 2009). En este punto, se distancian de los supuestos atributos de lxs estudiantes para concentrarse en las relaciones que las situaciones de actividad propician dentro de las escuelas. Es fundamental señalar que es importante entender la enseñanza en términos amplios para incluir la producción y gestión de procesos sociales orientados a mejorar las disposiciones de lxs alumnx a participar en las prácticas de aprendizaje y en la transformación de las características de sus mundos de vida. Visto así, el fracaso escolar ya no se focaliza en el alumnado ni en sus familias sino en el desajuste en la gestión de la

comunicación entre el alumnado, la familia y la escuela en términos de referentes —saberes— culturales. Esta es la razón por la que se demanda transformar la organización de la actividad del y la docente y de la institución escolar para acercarla a la experiencia cultural del alumnado (Brito Rivera et al., 2018; Edwards et al., 2004; Terigi, 2009).

Este enfoque interpretativo atiende la experiencia que el o la alumnx vive y que interpreta en término de las diferentes relaciones con el saber que este puede mantener fuera del marco escolar (Charlot, 2008). Según este punto de vista, lxs estudiantes siempre portan un conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas emanadas de sus recursos y prácticas culturales contextualizadas. La idea central de este planteamiento es que todo sujeto mantiene una relación de saber con el mundo en términos de apropiación del mundo. Asimismo, plantea la existencia de un conjunto de repertorios culturales para la construcción de sí mismo a través de actividades-acciones-relaciones que establece con los otros, consigo mismo y con el saber (Zambrano, 2016). Dicho planteamiento obliga a los profesionales a conciliar estos diferentes tipos de escenarios de aprendizajes, incorporándolos —no exentos de problematizaciones— con los aprendizajes escolares (Brito et al., 2018).

Cabe resaltar que esta mirada atiende a las dimensiones personales, emocionales, biográficas y contextuales de lxs estudiantes para explorar las específicas experiencias de tránsito de lxs estudiantes, puesto que lo que le interesa es entender la configuración de significados y sentidos, las expectativas, las identidades, los proyectos de vida y las representaciones que lxs estudiantes tienen de la escuela y la educación (Antelm Lanzat et al., 2015; Contreras y Lafferte, 2017). Desde este punto de vista, la aproximación biográfica a las transiciones escolares es de suma importancia para entender los cambios de estado en la trayectoria personal, en especial en aquellos y aquellas que no se adaptan a lo instituido por la escuela (Dausien, 2015; Espinoza et al., 2020).

En este sentido, no es solo importante atender el itinerario de formación lineal y gradual prescrito por el sistema escolar, sino cómo las historias de vida, la subjetividad e identidad están entrelazadas con el recorrido de las instituciones educativas. Esta idea es considerada de ayuda al profesorado para trabajar directamente con lxs estudiantes y sus familias y, en especial, identificar las transiciones críticas dentro el ciclo escolar (Dausien, 2015; García et al., 2019; Toscano et al., 2015).

De acuerdo con lo anterior, las trayectorias escolares que experimentan lxs estudiantes están fuertemente asociadas con la construcción de

las identidades. En primer lugar, a pesar del contexto socioeconómico desigual, este está mediado por los significados, los imaginarios de la cultura masiva, las ideologías sobre el éxito, las posiciones sociales que estos ocupan y las interacciones sociales en las que están inmersos. En segundo lugar, estas transiciones implican un desarrollo personal no exento de tensiones cuando se toman decisiones sobre el futuro, principalmente en un contexto sociocultural que muchas veces no les provee un sentido adecuado del tiempo, entre el querer, el poder y el deber, respecto a su proyecto de vida. Esta posición nos ayudaría a reexaminar las nociones de autonomía individual de lxs estudiantes y las formas de dependencia social en relación con sus vínculos familiares y extrafamiliares.

El tema de las proyecciones futuras es importante porque se tiende a asociar a lxs jóvenes que abandonan la escuela con sujetos que no tienen expectativas. Las expectativas están mediadas por el estado actual del mercado laboral, de las relaciones familiares y la escasez de recursos económicos, las relaciones entre pares y las condiciones de escolaridad ofertadas. Por tanto, hablar llanamente de desmotivación es sencillamente desconocer estos factores (Espinoza et al., 2021). Esta afirmación es sostenible si se toma en cuenta pensar que lxs estudiantes experimentan el presente y el futuro de forma tensa y contradictoria y no con una lógica lineal ni progresiva. En este sentido, la llamada falta de claridad en las aspiraciones no implicaría que lxs jóvenes no sueñen y que estén atrapados en el presente (Machado y Grinberg, 2017). Entonces, la idea central es descifrar estas aspiraciones identificando, por un lado, los discursos hegemónicos de sentido común que se filtran en la subjetividad de los adolescentes, por ejemplo, el éxito económico y el esfuerzo, puesto que ambos pueden incidir en la autoculpabilización de no lograr tales normas oficiales y, por otro lado, indagar sobre las reconstrucciones sobre el pasado vivido —la historia social— dentro de sus entornos familiares y vecinales, ya que ambas pueden limitar y/o posibilitar la variedad de aspiraciones a alcanzar. Esto quiere decir que es importante no solo considerar lo que lxs jóvenes dicen discursivamente, sino también lo que sienten acerca del futuro y el presente, puesto que ambos aspectos son recursos socioculturales que les pueden permitir reconstruir una noción de su yo en relación con un horizonte de vida (Zipin et al., 2013).

Conclusión

Con este artículo hemos intentado revisar de forma crítica gran parte del arsenal conceptual sobre el fracaso escolar. Asimismo, hemos dejado entrever que la atención sobre la condición, vivencias y experiencias de niñas, niños y jóvenes no es una línea de reflexión e investigación preponderante. Por último, hemos introducido en el tema de los saberes extraescolares, los contextos donde se construyen y su importancia para las identidades y las trayectorias de los niños, niñas y jóvenes que transitan, o no, por el sistema educativo.

A partir de esta exposición crítica proponemos ciertas preguntas, con relación a la práctica y los supuestos profesionales, acerca de las trayectorias educativas diversas de lxs estudiantes:

¿Conoces los múltiples contextos por los que transita el estudiante a la hora de pensar su realidad social? Si lo sabes, ¿qué puedes decir acerca cómo ellos se relacionan consigo mismos, con los otros y el sentido que le otorgan al saber y los aprendizajes?

Recursos para saber más

Del Olmo, M. y Osuna, C. (eds.). (2014). *¿Qué tiene que decir la Etnografía sobre el abandono escolar?* Madrid: traficantes de sueños.

Este libro es producto de la recopilación de un simposio con el mismo nombre de ocho trabajos y que finaliza con un capítulo dedicado a las reflexiones y conclusión. Las comunicaciones provienen desde diferentes disciplinas en torno a la deserción escolar en diferentes países —entre ellos Chile— y niveles educativos. Los tres primeros trabajos se centran en el análisis de la escolarización y éxito educativo de colectivos caracterizados por un alto riesgo de abandono escolar, como son los alumnos de origen inmigrante y de etnia gitana. Los tres textos siguientes presentan investigaciones que analizan las alternativas de revinculación educativa al sistema reglado, mostrándonos el “otro lado” y el “después del” abandono o expulsión del sistema. El último artículo describe la existencia de una serie de normas sociales implícitas dentro del aula cuyo dominio es necesario para alcanzar el éxito escolar. Por último, se ofrece un conjunto de reflexiones sobre los aportes de la etnografía como “espacio metodológico” que puede ser utilizada por diferentes disciplinas. Por último, nos

insta a recurrir a la etnografía para rescatar historias personales, relatos e interpretaciones en primera persona y representar así la singularidad de los diferentes actores educativos, así como la posibilidad de estudiar el entorno de la escuela.

Briscioli, B. (2017). “Aportes para la construcción conceptual de las “trayectorias escolares”. *Actualidades investigativas en educación*, 17, 3, sept.-dic., Costa Rica.

En este artículo Briscioli discute los aportes sociológicos sobre las dimensiones que componen las trayectorias vitales de los sujetos, las trayectorias escolares con especial énfasis en las condiciones institucionales que las definen, a la vez que evidencia los diversos recorridos que lxs estudiantes transitan en el sistema escolar. También se hace mención de las transiciones entre adolescencia y juventud para complejizar el lugar que adquiere la educación secundaria en la población. Por último, analiza estudios sobre abandono escolar para dar cuenta de los modos dominantes de comprender el fenómeno y acentuar la posición que adquiere la institución escolar en esta situación.

Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 23-39. <https://doi.org/10.35362/rie500659/>

En este trabajo, Terigi cuestiona fuertemente a la institución escolar como productora de lo que ella llama “el modelo patológico individual del fracaso escolar”, resaltando cómo la escuela, entre otros factores, produce este fenómeno y lo instala como una responsabilidad individual del sujeto (o de la familia del sujeto), cuando en realidad las características del sistema escolar, tal como ha sido creado históricamente, ejerce un rol crucial en la comprensión de este fenómeno. Terigi también plantea el problema de interpretación del fracaso escolar como un problema psicoeducativo y propone una reconceptualización del riesgo educativo. Además, discute los desafíos que plantean las trayectorias no encauzadas, como la invisibilidad en las transiciones escolares, las relaciones de baja intensidad con la escuela, el ausentismo de lxs estudiantes, la (sobre) edad y los bajos logros de aprendizaje. Por último, analiza los supuestos

pedagógicos-didácticos del sistema escolar, como la descontextualización de los saberes, la presencialidad y la simultaneidad.

Referencias

- Achilli, E. (2000). Contextos y cotidianeidad escolar fragmentada. *Cuadernos De antropología Social*, (12). <https://doi.org/10.34096/cas.i12.4679>
- Antelm Lanzat, A. M., Gil-López, A. J., Cacheiro-González, M. L. (2015). Análisis del fracaso escolar desde la perspectiva del alumnado y su relación con el estilo de aprendizaje. *Educación y educadores*, 18 (3), 471-489. DOI: 10.5294/edu.2015.18.3
- Ballestín González, B. (2018). Experiencias y dinámicas de (des)vinculación escolar en contextos de inmigración: una perspectiva socioantropológica. *Temas De Educación*, 23(2), 266-290. <://revistas.userena.cl/index.php/teeducacion/article/view/1018>
- Bataloso, J. M., y Moraes, M. C. (2020). Contextualización Educativa: diálogo, epistemología y complejidad. *Debates Em Educação*, 12(28), 576-595. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12n28p576-595>
- Bravo-Sanzana, M., Saracostti, M., Lara, L., Diaz-Jiménez, R. M., Navarro-Loli, J. S., Acevedo, F., y Aparicio, J. (2021). Compromiso escolar: Trayectoria y política educativa en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 2(59), 81-94. <https://www.redalyc.org/journal/4596/459669142008/459669142008.pdf>.
- Brito Rivera, L. F., Subero Tomás, D., Esteban-Guitart, M. (2018). Fondos de conocimiento e identidad: Una vía sociocultural de continuidad educativa. *Revista Educación*, 42, 1, Universidad de Costa Rica, Costa Rica. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44051918005>.
- Brown, K., Ecclestone, K., y Emmel, N. (2017). The Many Faces of Vulnerability. *Social Policy and Society*, 16(3), 497-510. doi:10.1017/S1474746416000610
- Centro de Investigación Avanzada en Educación, CIAE. (2019). Caracterización cuantitativa de trayectorias escolares en jóvenes con algún grado de exclusión educacional. Informe Técnico. Santiago, Chile. http://ciae.uchile.cl/download.php?file=noticias/00_1552671019.pdf.
- Charlot, B. (2008). *La relación con el saber: elementos para una teoría*. Buenos aires, Libros del Zorzal.
- Contreras, D. y Lafferte, M. (2017). *La dimensión subjetiva de los procesos de desescolarización Debate actual sobre representaciones sociales e identidad en la relación entre los jóvenes*.
- Dadvand, B., McLeod, J (2021). Youth, Education and the Ethos of Vulnerability in Uncertain Times. *Journal Applied Youth Studies* 4, 307-312). <https://doi.org/10.1007/s43151-021-00058-0>.
- Dausien, B. (2015). “Decisiones educativas en el contexto de las experiencias y las expectativas biográficas”, en Francesc Hernández y Alicia Villar (eds.). *Educación y biografía*, Barcelona, Editorial UOC, pp. 115-154.

- Decuyper, M. y Simons, M. (2016). Relational thinking in education: topology, sociomaterial studies, and figures. *Pedagogy, Culture & Society*. doi.org/10.1080/14681366.2016.1166150
- Di Claudio, M.V., Guerrero-Arias, P., Madera, S., Solórzano-Granada, M.F. (2019). La colaboración de niñas, niños y jóvenes en la investigación etnográfica ecuatoriana. Interlocución, producción de conocimiento y coautoría. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 7 (2), 223-245.
- Dilley, R. M. (1999). *The Problem of Context* Oxford. Berghahn. USA.
- Dussel, I. (2005): “Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas”, en Juan C. TEDESCO (comp.). *¿Como superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?*, IIPE-UNESCO, Buenos Aires, 2005, pp. 85-115.
- Dussaillant, F. (2017). Deserción escolar en Chile. Propuestas para la investigación y la política pública. Documento 18, 1-18. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/38713/S1500733_es.pdf
- Edwards, A. y Darcy, C. (2004). Relational agency and disposition in sociocultural accounts of learning to teach. *Educational Review - EDUC REV*. 56. 147-155. 10.1080/0031910410001693236
- Escarbajal Frutos, A., Izquierdo Rus, T., y Abenza Pastor, B. (2019). El absentismo escolar en contextos vulnerables de exclusión. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 23(1), 121-139. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9147>
- Escudero Muñoz, J. M., González González, M. T., y Martínez Domínguez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana De Educación*, 50, 41-64. <https://doi.org/10.35362/rie500660>
- Escudero Muñoz, J. M (2005). Fracaso escolar, exclusión social: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 9(1),0.[fecha de consulta 4 de octubre de 2023]. ISSN: 1138-414X. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56790102>
- Espinoza, O., González, L. E., Loyola, J. (2021). Factores determinantes de la deserción escolar y expectativas de estudiantes que asisten a escuelas alternativas. *Educación y Educadores*, 24(1), 113-134. DOI: <https://doi.org/10.5294/educ.2021.24.1.6>
- Espinoza, O. y González Fiegehen, L. y McGinn, N. y Castillo, D. (2020). Engaging dropouts with differentiated practices: some evidence from Chile. *Research Papers in Education*. 36. 637-656. 10.1080/02671522.2020.1736615.
- Fuentes, M. y Preisler, C. (2019). Abandono escolar: circunstancias que caracterizan el momento del abandono escolar temprano. 1. 74-93. 10.32735/S2735-65232019000181.

- Gadsden, V. L., Davis, J. E., y Artiles, A. J. (2009). Introduction: Risk, Equity, and Schooling: Transforming the Discourse. *Review of Research in Education*, 33(1), vii-xi. <https://doi.org/10.3102/0091732X08330002>
- García Gracia, M., y Razeto Pavez, A. (2019). ¿Por qué faltan los jóvenes a la escuela? Una exploración de la experiencia escolar del alumnado absentista en Cataluña. *Perfiles educativos*, 41(165), 43-61. Epub 16 de abril de 2020. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.165.59015/>
- González González, M. T. (2005). El absentismo y el abandono: Una forma de exclusión escolar. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 9(1), 12. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19726>
- Hernández Prados, M. A., y Alcaraz Rodríguez, M. (2018). Factores incidentes en el abandono escolar prematuro. *Revista de Investigación en Educación*, 16(2), 182-195. <https://cutt.ly/I88NIsu>
- Hernández, F. (Coord.). (2011). Investigar con los jóvenes: cuestiones temáticas, metodológicas, éticas y educativas. <http://hdl.handle.net/2445/17362>
- Hernández, F., y Tort, A. (2009). Cambiar la mirada sobre el fracaso escolar desde la relación de los jóvenes con el saber. *Revista Iberoamericana De Educación*, 49(8), 1-11. <https://doi.org/10.35362/rie4981984>
- Jiménez Vargas, F., Fardella Cisternas, C. y Chávez Rojas, J. (2018). La vulnerabilidad escolar como mito: desafíos para el trabajo docente en entornos de exclusión social. *Athenea Digital*, 18(3), e2147. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2147>
- Jiménez, M., Luengo, J. y Taberner, J. (2009). Exclusión social y Exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(3), 11-49. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev133ART1.pdf>
- Lahire, B. (2017). Mundo plural: ¿Por qué los individuos hacen lo que hacen?. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 7(2), e030. <https://doi.org/10.24215/18537863e030>
- Lahire, B. (2007). Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. *Revista de Antropología Social*, 16, 21-37. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83811585002>
- Lara-García, B., González-Palacios, A., González-Álvarez, MA. De los Ángeles y Martínez-González, MA. G. (2014). Fracaso escolar: conceptualización y perspectiva de estudio. *Revista de Educación y Desarrollo*, 30, 71-83.

- Ligueño Espinoza, S., Palacios Díaz, D. y Sandoval Díaz, J. S. (2018). Discursos de la vulnerabilidad bajo el gerenciamiento educativo: Análisis Ley de subvención escolar preferencial chilena. *Revista de Investigación Psicológica*, (19), 207-222. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322018000100014&lng=es&tlng=es.
- Machado, M. y Grinberg, S. (2017) “Educación, jóvenes y futuro en contextos de extrema pobreza”, en Espacios en Blanco. *Revista de Educación*, 27, junio 2017, pp. 213-252. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Macioce, F. (2022). El valor y la importancia política de los grupos vulnerables. *Revista de Estudios Políticos*. 195. 245-265. 10.18042/cepc/rep.195.09.
- Mackenzie, C. (2014). The Importance of relational autonomy and capabilities for an ethics of vulnerability, en Mackenzie, Catriona. *Vulnerability: New Essays in Ethics and Feminist Philosophy*. New York: Oxford university Press.
- Martín, R. B. y Donolo, D. S. (2019). Aprendizajes informales. Perspectivas teóricas y relatos de aprendizajes. *IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica*, 23, 115-131. DOI: 10.37261/23_alea/5
- Martínez, L. M., Enguita, M. F., y Gómez, J. R. (2020). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo Entre As Ciências*, 5(1 e 2), 27-52. <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/1486>
- Mineduc (2021). <https://www.mineduc.cl/mineduc-entrega-detalles-de-cifras-de-desercion-escolar-2021>
- Morentin Encina, J., Ballesteros Velázquez, B., y Mateus, S. (2019). ¿Igualdad de oportunidades? Más que el mero acceso: trayectorias y narrativas de jóvenes en fracaso y abandono educativo en España y Portugal. *Revista Fuentes*, 21(2), 143-159. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2019.v21.i2.01>
- Olmo, M. (2014). Reflexiones Finales, en Olmo, Margarita del; Osuna, Carmen (eds.) *¿Qué tiene que decir la etnografía sobre el abandono escolar?* Madrid: Traficantes de Sueños: 61-63.
- Oyarzun, J. D. D., y Álvarez Bravo, P. (2022). Biografías Interrumpidas: Quiebre entre escuelas y subjetividades juveniles en la población La Legua. *Sophia Austral*, 28, 11. Epub 09 de enero de 2023. <https://dx.doi.org/10.22352/saustral20222811>
- Rizo-Áreas, L. J., y Hernández-García, C. (2019). El fracaso y el abandono escolar prematuro: el gran reto del sistema educativo español. *Papeles Salmantinos De educación*, (23), 55-82. <https://doi.org/10.36576/summa.108387/>

- Roberti, E. (2017). Perspectivas sociológicas en el abordaje de las trayectorias: un análisis sobre los usos, significados y potencialidades de una aproximación controversial. *Sociologias*, 19. 300-335. 10.1590/15174522-019004513.
- Rockwell, E., (2006). Resistencia en el aula: entre el fracaso y la indignación. *Educação em Revista - UFMG*, (44), 13-39. ISSN: 0102-4698. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399360912004>
- Roth, S. y Erstad, O. (2016). Positional identities in educational transitions: connecting contemporary and future trajectories among multiethnic girls. *Ethnography and Education*, 11:1, 57-73, DOI: 10.1080/17457823.2015.1040044
- Rujas, J. (2020). The Contradictions of Compensation: Compensatory Education Enactments in Secondary Education. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 169: 143-158.
- Shabel, P. (2014). Los niños y niñas como constructores de conocimiento: un caso de investigación participativa. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (1), pp. 159-170. <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/1118>
- Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 23-39. <https://doi.org/10.35362/rie500659/>
- Tiramonti, G. (2016). Notas sobre la Configuración de la Desigualdad Educativa en América Latina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1). <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/43497>
- Toscano, A. G., Briscioli, B. y Morrone, A. (2015). Trayectorias escolares: estrategias teórico-metodológicas para su abordaje. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.academica.org/000-061/782>
- Zabalza, M. B. (2012). Territorio, cultura y contextualización curricular. *Revista Interações*, 8(22). <https://doi.org/10.25755/int.1534>
- Zambrano Leal, A. (2016). Fracaso escolar y relación con el saber. Elementos de comprensión de las teorías sociológicas de base. *Praxis Educativa*, 20(2), 13-24. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2016-200202>
- Zipin, L. y Sellar, S. y Brennan, M. y Gale, T. (2013). Educating for Futures in Marginalized Regions: A Sociological Framework for Rethinking and Researching Aspirations. *Educational Philosophy and Theory*. 47. 1-20. 10.1080/00131857.2013.839376

Exclusión escolar y trayectorias educativas: la inscripción del castigo escolar en el flujo de las trayectorias educativas

Tabata Contreras-Villalobos¹

Verónica López Leiva²

Pamela Soto García³

Presentación

Actualmente, nos enfrentamos a un sistema educativo con una cultura que transita entre las prácticas de exclusión (segregación y castigo) e inclusión (diversificación y participación) escolar. Estos modelos condicionan una experiencia subjetiva particular que impacta en las trayectorias educativas, afectando directamente a estudiantes, docentes, profesionales y equipos directivos, en desarrollo, proyección y (des)vínculo del sistema educativo. Así, emerge una importante tensión en la cotidianidad de la vida en la escuela, basada en prácticas de segregación, de castigo y de exclusión, que impactan en las trayectorias educativas. Se estructura un proceso complejo, donde se pueden evidenciar matices de la realidad escolar, donde la diversidad aborda otras aristas como puede ser la experiencia escolar, el tránsito por la escuela, o aquellos hitos que nos pueden aproximar o alejar de la misma.

Dado que afecta a una población particular, como son los estudiantes y las escuelas más vulneradas de los sistemas educativos, resulta de suma urgencia abordar cuanto antes esta problemática. Son docentes y equipos profesionales quienes deben afrontar el fenómeno desde la precariedad de apoyo y formación. Para avanzar en esta reflexión, nosotras proponemos una lectura crítica, procesual y sistémica del debate inclusión/exclusión para posteriormente abordar las tensiones que emergen sobre estas prácticas. Identificaremos aquellas condiciones contextuales que facilitan sus diversas expresiones dentro del sistema educativo, como también las acciones que emergen desde sus protagonistas para dar respuesta a la

1 Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

2 Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

3 Universidad Técnico Federico Santa María.

cultura de la exclusión escolar. Finalizamos con una lectura de la categoría de trayectoria educativa, a partir de una discusión filosófica que nos aproxima a la condición biopolítica que porta la exclusión para precisar la urgencia de erradicar las prácticas de disciplinamiento punitivo (PDP) que el mismo sistema educativo utiliza para dejar fuera del sistema a cierto tipo de estudiantes.

La exclusión social como gradientes de in/exclusión

El concepto de exclusión es entendido como un proceso de alejamiento progresivo de un entorno social, un distanciamiento o marginalización producto de alguna disfunción (Austés, 2004). Configura un problema de vinculación con el colectivo del que —supuesta e idealmente— se forma parte, reforzando la condición individual que se le otorga al fenómeno, pues se reconoce que opera a partir de características de las personas. Otro elemento representativo de la exclusión, es que se expresa diferencialmente en función del grado o intensidad de ruptura entre persona y entorno social (Subirats et al., 2005). Para esto, involucra prácticas, acciones, discursos, poder, etc., que se experimentan de forma desigual según el lugar que se ocupe en la estructura social.

La exclusión reproduce un orden designado por la esfera política y económica desde la que se cruzan una multiplicidad de factores que van categorizando, jerarquizando, y moralizando cuerpos (Karsz, 2004) para su inclusión/exclusión social. En concreto, se traduce en que quienes no son parte de los grupos favorecidos ubicados en la cúspide de la sociedad, quienes no poseen las características establecidas por la estructura social, son discriminados, y expulsados (Becker, 2018; Subirats et al., 2005). Existen matices a partir del grado de fragmentación con la norma establecida, las que se pueden agudizar según la intersección de marcadores de exclusión (como puede ser género, condición económica, raza, etnia, nacionalidad, etc.), o bien, reducir a partir de las normativas y políticas de inclusión.

En su dialéctica, la exclusión suele definirse a partir de su opuesto, la inclusión. Ambos son conceptos, precisamente dialécticos, se requieren mutuamente para definirse y distinguirse. Sin embargo, ni la inclusión ni la exclusión son categorías o procesos totales, la vida transcurre y transita con sus gradientes, en una escala de grises. Desde nuestras propias experiencias podemos reconocer que a veces somos incluidxs en ciertos

grupos sociales, pero excluidxs de otros, o bien, nos sentimos incluidxs en ciertos espacios de la vida, y expulsadxs de otros. Esto da cuenta de la complejidad, subjetividad y sutileza con las que operan los mecanismos de inclusión y exclusión en nuestras vidas, que definirán nuestros itinerarios y tránsitos tanto dentro, al borde, como fuera del sistema (Echeita, 2013; Krüger, 2019). Aun así, no podemos caer en el riesgo de romantizar o idealizar los flujos entre la inclusión y exclusión, pues nunca ha sido una elección propia, ni tampoco es un proceso neutro.

Y es que no es un acto de voluntariedad, no es excluidx quien (no) quiere, sino que para que una persona o un grupo sea excluido, debe ser reconocido y situado en ciertas posiciones subjetivas y sociales a partir de sus características, rasgos y actitudes que no responden a lo establecido. Pero con esto no basta, pues serían muchas las personas que quizás cumplan con estos enunciados. Es necesario que la maquinaria y operación del sistema las codifique como personas excluidas, solo entonces, la exclusión se vuelve real (Karsz, 2011; Ibáñez et al., 2020) y en muchos casos permanente. En esta línea, Karsz (2004) indica que la exclusión es una construcción social que es inherente y condición de funcionamiento para ciertos modelos económicos y sociales. No es algo natural, universal y ahistórico, pues más bien se trata de un resultado, de un producto y de un efecto que es reglado, ordenado y coherente con el operar de un sistema (Austés, 2004; Castel, 2014; Karsz, 2004).

Para nuestro caso particular de análisis, el sistema educativo va marginando y excluyendo a quienes no siguen su orden establecido, a través de sus dispositivos legítimos, consolidando barreras que obstaculizan estas trayectorias y flujos por el sistema (Sassier, 2004). En la realidad situada de la escuela, eso se traduce en un orden de comportamiento, de cuerpos, de privilegios sobre ciertos contenidos, aprendizaje y habilidades, de resultados académicos y conductuales, de itinerarios y ritmos. A quienes no cumplen, se les comienza a excluir, exponiéndoles a riesgos de abandono educativo, vulneración y desvinculación absoluta con el entorno social.

La escuela es una de las instituciones que definen su actuar bajo los mandatos políticos y legales impuestos desde el macrosistema. Constantemente deben reajustar su gestión para alinearse ante las normativas, que en el caso de Chile, está marcada por un modelo neoliberal de gestión que aterriza en el quehacer público, donde priman los resultados, la competencia y la individualidad. Ante este escenario, la exclusión se puede convertir en un mecanismo que busca asegurar la eficacia de un sistema,

en diálogo con las exigencias y lógicas que determinan su funcionamiento. Sin embargo, tal como hemos expuesto, el proceso de exclusión no se puede reducir en su comprensión, pues siempre está determinado en su dicotomía y relación dialéctica con la inclusión. Estas tensiones dan vida a una serie de paradojas sobre la exclusión en el contexto educativo que pasamos a revisar, y con ello precisar el impacto de estas prácticas en las trayectorias de lxs estudiantes.

Paradojas de la exclusión educativa: la realidad de las prácticas de disciplina punitiva

Son las propias instituciones las que han debido resignificar sus prácticas sobre lo que es una enseñanza unidireccional acorde a un/a estudiante “promedio”, por una de la diferencia y la diversidad. Sin embargo, investigaciones recientes indican que, a pesar de diversos cuerpos legales de garantías de derechos e inclusión, en Chile aún subyacen prácticas de segregación y exclusión que hacen difícil avanzar hacia una educación inclusiva (Castillo-Armijo, 2022; Valenzuela et al., 2015).

Estas prácticas denominadas por la literatura como punitivas excluyentes (Calvin et al., 2017), son entendidas como sanciones tomadas contra estudiantes. Implican, retirarles de las actividades educativas, tanto dentro como fuera del aula, por un período sustancial de tiempo, debido a mala conducta o violaciones de las regulaciones escolares. Estas medidas a menudo carecen de un componente de diálogo y justicia restaurativa. Los ejemplos comunes incluyen detención, suspensión, expulsión y traslados escolares. Este aspecto punitivo no refiere a prácticas de castigo corporal, sino a otras formas de castigo y sanción cuyo objetivo es excluir a lxs estudiantes, primero del aula y, por tanto, de los espacios de aprendizaje y convivencia con sus compañerxs; y luego del recinto escolar, por períodos de tiempo variable, que puede alcanzar medidas de expulsión escolar o cancelación de matrícula para el año escolar siguiente.

Por lo general, estas prácticas se han arraigado en la cultura escolar, aparentemente manteniendo el orden ante interrupciones y problemas disciplinarios (López et al., 2023). Se asociarían con políticas y orientaciones que buscan apartar a quienes difieren del imaginario físico y conductual de un/a estudiante ideal. Se configuran así aulas y escuelas más homogéneas, donde los conflictos escolares y divergencias ante una cultura establecida son evitados a través de una disciplina punitiva y ex-

cluyente aplicada hacia estudiantes, que manifiestan disconformidad o disrupciones a los marcos de desempeño establecidos.

Este debate nos permite comprender la existencia y reproducción de las prácticas punitivas excluyentes (PDP en adelante) dentro del espacio escolar, donde en algunos casos es denunciado por las comunidades, pero en otros, son validadas, respaldadas y normalizadas.

Si profundizamos en una perspectiva histórica, las instituciones escolares han sido agentes normalizadores de las conductas estudiantiles, no solo por el supuesto de que un tipo de comportamiento contribuiría con un buen desempeño académico (Gotzens et al., 2015). Si no también, como una estrategia de gobierno y control sobre estudiantes, sus cuerpos y las formas de convivencia ciudadana (Cruz-Acevedo et al., 2020; Grinberg, 2015; 2020). Algunas de estas formas de inclusión y exclusión contribuirían con el control de las conductas y la reducción de la ciudadanía a la obediencia (Foladori y Silva, 2014; Moschini y Martínez, 2020), reproduciendo jerarquías, orden y poder. Muy lejos de los ideales de bien común y garantía de derechos que implican aprender a convivir y comportarse en el espacio escolar, que suponen un abordaje inclusivo en el contexto escolar (Fierro y Carbajal, 2019).

Para diversxs autorxs, las prácticas de castigo en espacios educativos no se han eliminado. Las expresiones físicas como formas de control disciplinario paulatinamente se han ido sofisticando por otras prácticas, menos visibles y más sutiles. Es decir, hemos transitado desde los castigos corporales por parte de adultos en la escuela, a técnicas que también buscan regular las conductas mediante la introducción de arbitrarios comportamentales que disciplinan, segregan e incluso judicializan la experiencia educativa (López et al., 2020). Ejemplo de esto es que en Chile existen políticas para abordar la violencia escolar, que legitiman estas formas de exclusión escolar, como es la Ley Aula Segura. Estas prácticas sutiles de castigos y de disciplina punitiva como forma de resolución de conflictos se han incrementado en todo el mundo (Fassin, 2018).

Como ejemplo de esto, encontramos a Estados Unidos con el movimiento Black Lives Matter, el cual ha puesto de manifiesto el papel de la disciplina punitiva excluyente, sobrerrepresentada en estudiantes varones afrodescendientes y en estudiantes con discapacidad (Lehmann et al., 2020; Skiba et al., 2014) como una puerta de entrada directa entre la escuela a la prisión (Camacho y Kreizmen, 2019). Investigaciones recientes muestran además que, estudiantes homosexuales o no binarios también reciben estas prácticas (Hwang et al., 2022; Snapp et al., 2022),

lo que muestra que en el fenómeno de disciplina punitiva excluyente se intersectan diversos marcadores de exclusión (Apablaza, 2018).

De esta forma, remarcamos que las prácticas de disciplina punitiva tienen importantes repercusiones en las trayectorias escolares del estudiantado, donde una práctica de exclusión comienza a estructurar otros itinerarios que difieren de una trayectoria teórica y lineal (Terrigi, 2007; 2012). Sus consecuencias pueden ser extremas, demarcando una ruta vinculada al delito, a la exclusión socioeducativa, a la enajenación de un proyecto de vida, más que a la posibilidad de construir una formación continua y una vida en comunidad. Otra consecuencia se relaciona con los niveles de eficacia de los sistemas escolares, donde se obtienen beneficios y castigos a partir de los resultados académicos. Esto conlleva que se implementen PDP a quienes no cumplen con los indicadores esperados, afectando los niveles de adhesión y motivación con el proceso educativo (Hwang et al., 2022; McMahan-Nobel, 2023), estableciendo así marcas para la exclusión.

En Chile, las PDP han sido consideradas discursivamente como “normales” o naturalizadas (López et al., 2021) y siguen siendo utilizadas en las escuelas como un medio de dar respuesta a los diversos problemas de gestión de la convivencia: disciplinarios, insultos, amenazas, acoso, entre otros (Ascorra et al., 2018; Muñoz et al., 2007; Muñoz et al., 2014; Traumann, 2008). López et al. (2023) y Ortiz-Mallegas et al. (2023) han encontrado que las PDP eran valoradas positivamente por estudiantes y apoderados como un mecanismo educativo eficaz, normadas en los reglamentos de convivencia escolar, y justificadas discursivamente como una manera de amortiguar los efectos de una política de *high-stakes testing*. Ejemplo de esto es que, mediante la exclusión de determinados estudiantes se pueden conseguir mejores resultados en cuanto a clima escolar y resultados académicos del grupo mayoritario.

Estos resultados sugieren que, en Chile, las PDP excluyentes parecen ser consideradas formas aceptables de resolución de conflictos, lo cual estaría vinculado a la persistencia y legitimación de culturas escolares autoritarias (Araujo, 2013; Neut et al., 2019). Así mismo, se asocia a lógicas de convivencia escolar en perspectiva estrecha o reducida (Fierro-Evans y Carbajal, 2019), que individualizan, judicializan y excluyen los conflictos escolares (Ortiz-Mallegas et al., 2023). Por tanto, demuestran cómo estas prácticas, discursos y significados asociados a la exclusión son parte de una cultura escolar instalada dentro de nuestros sistemas y comunidades educativas.

No obstante, esta aceptación y normalización de las PDP, debemos recordar que estas prácticas no afectan a todos de forma igual. Desde los resultados extraídos de datos de SIMCE, se recoge evidencia de la frecuencia del fenómeno, donde dos de cada diez estudiantes habían sido afectados por algún tipo de PDP en los últimos dos años. Ejemplo de esto son las anotaciones negativas y prohibiciones de participar en actividades en clase y extraescolares, como las más frecuentes en enseñanza primaria. Mientras que, en secundaria, corresponde a la acumulación de anotaciones negativas sumada a las suspensiones y condicionalidad de matrícula. Estas prácticas eran más frecuentes en instituciones con menor nivel socioeconómico y quienes más la recibían eran estudiantes varones, con sobreadad (> dos años cronológicos que sus pares) y estudiantes participantes en el Programa PIE (particularmente quienes tenían diagnóstico de síndrome de déficit atencional).

Por otra parte, un alto nivel de uso de PDP se relacionó significativamente con una disminución en los resultados de las pruebas SIMCE en matemática y lenguaje (hasta 10 puntos), en los reportes IDPS de clima de convivencia escolar, y con menor probabilidad de ingreso a educación superior (López et al., 2020). Esto se traduce a que las prácticas punitivas y de exclusión no solo castigan, generan resultados académicos descendidos y restringen a estos estudiantes a su proceso de aprendizaje, participación e integración en el espacio educativo. Inversamente, estudiantes que reportaban un mejor clima escolar y quienes tenían mejor rendimiento académico tenían menor probabilidad de recibir anotaciones negativas y suspensiones (López et al., 2023).

Cualitativamente, los autores encontraron que las escuelas con más altas prácticas punitivas en el país, justificaban la disciplina punitiva como mecanismo de salvación de contextos de pobreza, configurando un *ethos* de salida para ciertos estudiantes (López et al., 2023). Sustentando un discurso estigmatizador de estudiantes con trayectorias marcadas por condiciones de género, clase social, capacidad cognitiva y condición de migración; es decir, en lo que la teoría crítica en educación denomina los “ismos”: sexismo, clasismo, aptismo, racismo, entre otros (Apablaza, 2018; Gascón, et al., 2023). En esta línea, se identifica que son aquellxs estudiantes más vulnerabilizadxs del sistema, quienes cargan con la intersección de estos estigmas y etiquetas los que experimentan la versión más cruda de la segregación y exclusión en el sistema educativo (Contreras-Villalobos, 2023).

Este enfoque de PDP entiende que las escuelas pueden excluir a los estudiantes del sistema, es decir, de los espacios de aprendizaje, de participación en el aula y en los demás espacios escolares por múltiples razones (Skiba, 2014), sin embargo, son validadas por el propio sistema educativo. En la práctica, se llevan a cabo, a través de sanciones que explícitamente buscan e implican que dejen la clase por un significativo período de tiempo y que no necesariamente implican diálogo o reparación (Calvin, Gurel y Barber, 2017; Joseph-McCatty y Hnilica, 2023). Estas prácticas persisten, aun existiendo evidencia de que contribuyen a que se pierda tiempo de instrucción, se formen percepciones negativas del clima escolar, se desvinculen y abandonen la escuela (McMahon-Nobel, 2023; Snapp, Day y Rusell, 2022).

Además, la literatura internacional sobre abandono escolar reconoce que las PDP corresponden a una de las maneras en que las escuelas “empujan” al estudiantado fuera del aula y, en último término, fuera de la escuela y del sistema educativo, de allí su carácter excluyente. Se reconoce, por tanto, que no es el o la estudiante quien voluntariamente deja la escuela, sino, el sistema escolar el que lo va “empujando”, “dejando caer” y que “lo abandona” (Contreras et al., 2022; Doll et al., 2013).

Es necesario comprender a la disciplina punitiva excluyente como un patrón reconocido y normalizado de actividades construidas colectivamente (Gherardi, 2012). Estas van dando forma al flujo de relaciones organizacionales, brindando un principio de ordenamiento basado en la institucionalización de actividades y modos de hacer que se basan en relaciones tanto materiales como sociales (Fardella y Sisto, 2013; Gherardi, 2012), donde participan agentes humanos y no humanos. A diferencia de las concepciones individualistas, donde se responsabilizaba a las personas, se debe avanzar en comprender que la exclusión es un fenómeno de causas estructurales y su análisis se centra en determinar el impacto de estos factores sobre los individuos, comunidades, grupos sociales y culturales (Alías y Sánchez, 2013). En su interacción, se van definiendo rutas y trayectorias que pueden derivar en la continuidad formativa a lo largo de la vida o, por el contrario, en una desvinculación con el sistema educativo, que termine en el abandono escolar y exclusión socioeducativa.

Las consecuencias de la PDP: flujos y trayectorias de in/exclusión

Desde una perspectiva teórica, se ha conceptualizado a la inclusión y exclusión (educativa) como gradientes de un proceso que busca gobernar los cuerpos (estudiantiles) a través de mecanismos para controlar —más no eliminar— la desigualdad, bajo lógicas de la sociedad del control y del gobierno de sí mismo, coherente con una perspectiva de gubernamentalidad (Fabris y Corcini-Lopes, 2016; Grinberg, 2015, 2020; Schwamberger y Grinberg, 2021; Veiga-Neto, 2016). Esto supone que la desigualdad no se elimina o extingue, sino que existen graduales procesos de reducción que permiten hacerla controlable bajo las premisas de una automodulación de la conducta. Bajo esta perspectiva, las prácticas disciplinarias punitivas vendrían a constituir acciones (históricas y a la vez, en permanente actualización) que empujan a los sujetos más hacia el afuera de la gradiente de inclusión-exclusión (Corcini-Lopes, 2009). Así se afectan trayectorias no solo educativas, sino vitales, a personas que quedan sujetas en posiciones subjetivas frágiles, en los márgenes de lo corregible y educable.

Estos procesos son identificados como inclusión excluyente, operan a través de rutas que marcan y dejan huellas subjetivas por las que a agentes y comunidades educativas les resulta más fácil o natural transitar. Estas huellas funcionan mediante engranajes que “empujan” y “dejan caer” a algunos estudiantes con particulares marcadores sociales (Doll et al., 2013). Aquella forma nos permite pensar la categoría inclusión/exclusión como en permanente tensión (Corcini-Lopes, 2009). Por estas rutas y sus huellas transitan no solo estudiantes, sino también docentes en diferentes momentos de su ciclo vital, formativo y de desarrollo profesional, afectando también las trayectorias docentes (Carrasco-Aguilar et al., 2023; Contreras-Villalobos et al., 2022). La exclusión, por tanto, atraviesa al sistema educativo, pues no solo hace referencia al acceso a determinadas condiciones y espacios de aprendizaje, sino también al contacto con experiencias de segregación, guetización y estigmatización sobre toda la comunidad educativa (Tarabini et al., 2017).

En el caso particular del contexto educativo, la exclusión refiere a una privación de contenidos, experiencias y aprendizajes de las personas, cuestiones todas sobre las que tienen derechos (Escudero Muñoz, 2012). Al mismo tiempo, son factores de riesgo que incrementan los procesos

de vulnerabilidad en el ámbito escolar, movilizando los itinerarios hacia las zonas extremas de exclusión (Jiménez et al., 2011).

Sin embargo, estos no son los únicos factores que inciden en la exclusión educativa. Los sistemas de escolarización desde sus orígenes procuraron establecer una correspondencia entre la estructura social y escolar, reproduciendo las diferencias de clase (Bourdieu y Passeron, 1977, 2003). En este sentido, el trayecto por la educación regular se encuentra determinado: hay ciertos saberes dirigidos, como también condiciones y recursos que facilitan u obstaculizan el proceso en su generalidad (Dubet, 2004). De esta forma, es que encontramos escuelas de muy baja calidad, masificadas, meritocráticas, punitivas y castigadoras con aquellos grupos sociales más vulnerados. Quienes, además, provienen de familias cuyo capital cultural y social se aleja del esperado por las instituciones escolares. Se refuerza así un desajuste entre el habitus y las competencias heredadas en la adquisición de códigos culturales, frente al tipo de destrezas requeridas para participar de las prácticas educativas estructuradas (Bernstein, 1989; Bourdieu y Passeron, 1977).

En este contexto, incluso encontramos discursos en que se naturaliza la desigualdad y, por tanto, la exclusión, de acuerdo con estos no todos los estudiantes estarían preparados para estar y permanecer en la escuela (Tarabini, 2018). Esta naturalización de la desigualdad en el marco educativo olvida que hay situaciones culturales, sociales y económicas estructuralmente privilegiadas, que refuerzan y legitiman las diferencias en las posiciones socioescolares.

Ante este escenario, es que desde la literatura también emerge la noción de que existe un abandono sistémico, producto de los procesos de marginación y vulneración a estos grupos excluidos. Existe un modelo que se nutre de la diada inclusión/exclusión, su tensión es elástica y permite acoger los cambios de las sociedades y normativas para continuar con su producción. Uno de sus perjuicios en el sistema educativo se traduce en la salida de los estudiantes de la escuela, fenómeno conocido como deserción escolar. Este concepto se posiciona desde un enfoque genérico, se centran en el porcentaje de personas que no continúan estudiando (Camacho, 2016), basándose en un resultado final que no considera marcadores de desvinculación y exclusión progresiva (Mena et al., 2010; Román 2013) que desde el propio sistema se encuentran operando.

Desde una perspectiva procesual, se utiliza el concepto de abandono escolar, el cual se entiende como una experiencia biográfica que va configurándose paulatinamente a través de la trayectoria educativa y que

es doloroso en la vida de las personas (Richards, 2017). Conlleva una privación de un bien esencial como es la educación, repercutiendo en la integridad sociorelacional y en la propia subjetividad de quienes la padecen (Tarabini, 2018). Y es que este proceso se vive principalmente en soledad, donde la familia, la escuela, el barrio y el entorno no disponen de alternativas de apoyo, contención y atención psicossocioeducativa que acoja a quienes viven esta ruptura (Richards, 2017). A lo que se suma que las sociedades de raigambre neoliberal abordan y financian de forma individual estos procesos. Esto puede generar oposición a las formas opresivas y de violencia que se dan en la experiencia escolar cotidiana, donde algunxs estudiantes descubren con resignación que la escuela no responde a sus inquietudes y necesidades (Neut et al., 2019), sin considerar que la escuela propicia su exclusión.

Estos hitos subjetivos se encarnan en prácticas cotidianas, que corresponden a prácticas punitivas de disciplinamiento y de control, que definen un proceso en que se entrelazan características personales, performances académicas, recorridos escolares y la (no)elaboración de un proyecto de vida (Garrido-Miranda y Polanco, 2020). En ocasiones, se considera que estos hitos están marcados por las transiciones en el sistema y el imaginario de una trayectoria educativa teórica (Terigi, 2007) y lineal. Involucran una experiencia particular de adaptación, de generación —o no— de nuevos vínculos, de aprendizajes, de construcción de identidades, que no se alcanzan a dimensionar con base en la asistencia o las calificaciones. Son elementos que se debe poner atención para comprender y transformar la experiencia escolar y devenir del propio abandono educativo (Letelier, 2019).

Diversos debates emergen en esta línea, que refieren a las posibilidades de éxito que tendrá una persona según el rol y status que ocupan en la sociedad (explotados, agentes de explotación, represión o profesional; Althusser, 2016), el vínculo y valoraciones de docentes que determinan al porvenir de lxs estudiantes bajo una profecía autocumplida (Rosenthal y Jacobson, 1968); y la violencia simbólica en los contextos escolares, o el imaginario de elección ante permanecer o no en el sistema (Bernstein, 1985). Y es que la exclusión deja en desventaja a aquellos colectivos que no poseen determinados capitales, códigos culturales y saberes contextuales, nos referimos a quienes no son parte de los grupos privilegiados. Estos se soportan en la reproducción de una estructura que selecciona, amenaza e incluso desecha mediante prácticas de indolencia, crueldad, y

anulación de la persona, deshumanizándoles y quitándoles sus derechos (Honneth, 2007).

A nivel sociocultural, y en línea con lo anteriormente expuesto, el abandono escolar y la exclusión educativa es reforzado por —y participa de— unas pedagogías de la clausura, en la que se naturaliza el orden educativo neoliberal. Así, conceptos como excelencia académica, innovación y emprendimiento son parte del currículum construido, donde las relaciones educativas son reducidas a obediencias de jerarquías y autoritarismos (Giroux et al., 2022). Por ello, también dialogan con unas pedagogías de la crueldad (Segato, 2018), cuyo objetivo es promover un orden educativo y moral neoliberal que privilegia la productividad y los vínculos transaccionales e instrumentales, del mismo modo que desvaloriza los cuerpos menos rentables para el sistema. Así, se produce un orden educativo hegemónico que reproduce desigualdades, definiendo unos tránsitos educativos muy concretos y esperables, desencadenando procesos estructurales de expulsión educativa para aquellas que no los transitan (Duschatzky y Corea, 2002).

Puesto en estas coordenadas, dicho análisis abre espacio a considerar los hitos, tránsitos y procesos en los que se fueron creando en este continuo de zonas grises que componen la exclusión. Y es que como nos recuerda Castel (2014) nadie nace excluido, sino que esta categoría responde a un orden determinado, que se va configurando a lo largo de las trayectorias personales y educativas, en el seno de estructuras, dinámicas y factores que lo provocan e inducen. Quienes salen de la escuela, tendrán que llevar una vida precaria, sumida en un contexto de vulnerabilidad, amenazadas constantemente por la exclusión de la macroestructura (Castel, 2014). Para afrontar las tensiones y consecuencias de la in/exclusión es necesario cuestionar nuestra comprensión y abordaje acerca de las trayectorias educativas. El concepto de trayectoria —desde una perspectiva estrecha— alude a un modelo de progresión estable, compuesto por una serie de etapas, puntos de inflexión y transiciones inscritas en un tiempo y caracterizadas por una relativa inercia (Lynch, 2015). Nos habla de una ruta con un orden demarcado sobre su dirección y movimiento, sea cual sea el contexto al que la apliquemos. Cada vez más, se crean tránsitos irregulares, discontinuos, a pesar de los *timings* establecidos para las principales experiencias vitales institucionalizadas por parte de la sociedad, el estado y las políticas. Un ejemplo claro de esto es la configuración de una trayectoria educativa, la que pasa por distintas etapas o ciclos educativos que van complejizándose en un tiempo

delimitado, con resultados esperados, pero que no todos pueden seguir en su delineamiento regular, generándose no solamente mecanismos de salida, sino barreras para un futuro reingreso.

Es más, frecuentemente presentan movimientos emergentes, no planificados, o rupturas que reflejan los cambios e inflexiones que se viven durante la experiencia educativa. Estas trayectorias fragmentadas que siguen distintos ritmos operan bajo lógicas diferentes a lo establecido institucionalmente. Sin embargo, dados los patrones señalados por un modelo económico, político y social que impone y espera tránsitos que enfatizan la productividad y la funcionalidad, se omite toda atención al devenir de otros recorridos discontinuos o de mayor complejidad. Y es que no son igualmente valiosos ni deseables desde una perspectiva capitalista dominante (Morentin y Ballesteros, 2018; Lynch, 2015). En esta línea, son quienes experimentan estas trayectorias no-lineales quienes deben conciliar estos aspectos dentro de su propia biografía, dejando en un plano individual la responsabilidad de poder seguir lo establecido. Son ellos y ellas quienes intentan que no se desintegre del todo el recorrido construido e incorporarlas a la construcción de un proyecto de vida (Du Bois-Reymond y López Blasco, 2004).

Mediante la propia experiencia de la trayectoria educativa, las personas evalúan constantemente el ajuste entre expectativas, necesidades, exigencias, desarrollo y aprendizaje a lo largo de la vida. En dicho proceso, algunxs estudiantes no están dispuestxs a aceptar trayectorias estrechas y lineales, que les alienen del flujo de una vida en movimiento. Esto conlleva decisiones y cambios, la exploración y evaluación de otras rutas alternativas, debiendo legitimar sus decisiones a partir de la propia experiencia (Du Bois-Reymond y López Blasco, 2004). En esta evaluación de la propia trayectoria, no solo definen a la persona las experiencias y percepciones acumuladas del pasado, sino también las aspiraciones, planes y sueños de futuro. De ahí que la noción de trayectoria en el sistema educativo tenga tan impregnada esa direccionalidad hacia un porvenir anunciado y productivo (Casal et al., 2011), dando cuenta de una experiencia de tiempo lineal y progresivo.

A pesar de la temporalidad recientemente descrita, las trayectorias están vinculadas con fases imprevisibles, vulnerables y de incertidumbre. Esto debido, entre otras cosas, a la pluralidad de las condiciones socio-existenciales de cada sujetx y de las culturas juveniles de las que forman parte (Tenti, 2000), entre otras condiciones, que en todos los casos remiten a interseccionalidad que opera y jerarquiza los cuerpos. Surgen así

otras formas a la concepción de trayectoria lineal, como pueden ser las trayectorias reversibles, laberínticas o yo-yo, es decir, desplazamientos biográficos que se mueven entre dos polos, que por lo general se componen por la dicotomía estudio-empleo (Du Bois y López Blasco, 2004).

Otro elemento que nos gustaría agregar a la discusión es que la estructura de transición puede ser la misma para lxs estudiantes, pero es el origen y la condición de orden de los sistemas que van a condicionar y afectar de manera diferencial a partir de las condiciones de clase (Bauman, 2015; López, 2005). Por ejemplo, dos personas pueden iniciar y terminar al mismo tiempo su transición por el sistema educativo, con los mismos —buenos o malos— resultados académicos y un itinerario que cumplió con las normas establecidas de conducta. Una lo deja porque se interesa en otras actividades y puede pausar su formación, o bien, continuarla bajo otros modelos alternativos de formación más adelante, porque es parte de su decisión y cuenta con los apoyos para poder llevarlo a cabo. Mientras que la otra persona, lo deja porque no cuenta con las opciones y medios para seguir su formación educativa y considera válido detener su proceso educativo formal. En realidad, no depende —exclusivamente— de sus atributos personales, el continuar o no, depende de las condiciones desiguales de un sistema que no es equitativo.

Es ahí donde vemos cómo operan los diferentes orígenes sociales, donde se ven reforzadas estas distribuciones desiguales, los determinismos sociales, que pueden desviar, truncar o dar continuidad a las diversas trayectorias educativas, reproduciendo los mecanismos de in/exclusión (Bourdieu y Passeron, 1977; León y Soto, 2005; Machado Pais, 2002). Lo relevante, entonces, es identificar en estos itinerarios aquellos elementos, ordenamientos, relaciones e interacciones que favorezcan una ruta por sobre otra. Esta perspectiva de itinerario, entonces, permite una comprensión de la realidad social a través de la complejidad de todos sus bordes sociohistóricos y contextuales (Boudon, 2003), así como también de las condiciones de interseccionalidad que afectan a ciertas trayectorias de forma excluyente. Incluso, existe la posibilidad de reconstruir estos recorridos, reconvirtiendo y recomponiendo ciertos trayectos, generando una oportunidad de delinear nuevos contornos (Burnay, 2013), desde los que se alberga la opción de una transformación de todo el sistema educativo, más cuando pensamos en aquellos espacios educativos que promueven nuevas oportunidades de formación y vínculo con el sistema político y social.

Trayectorias educativas desde una lectura crítica: flujos y articulaciones entre PDP y exclusión

Anteriormente, se ha abordado la tensión que emerge en la gradiente de la inclusión y exclusión, donde hemos revisado que en su construcción se considera un modelo sistémico que busca proteger y reproducir un determinado orden que jerarquiza, organiza y margina. En su traducción al espacio escolar, las consecuencias de la dialéctica entre in/exclusión se reflejan las barreras que debe enfrentar una trayectoria en el sistema educativo, situación que afecta negativamente a aquellos grupos que portan marcadores identitarios interseccionales. Estas diferencias en el acompañamiento que el propio sistema establece entre grupos, permite afirmar que existen prácticas diferenciadas y que las PDP son aplicadas de forma dirigida hacia cierto grupo específico de estudiantes, determinando flujos y tránsitos dentro del espacio educativo.

Si revisamos críticamente la persistencia en la aplicación de PDP en la escuela, nos encontramos con los siguientes efectos para el acompañamiento de las trayectorias educativas: 1) el abandono escolar, entendido como aquellas desigualdades estructurales que marcan y estigmatizan ciertas trayectorias desde edades tempranas, anticipando un comportamiento errático en el sistema, que hace que los esfuerzos para su persistencia sean débiles, asumiendo que tarde o temprano abandonan el sistema debido a que cuentan con pocos recursos para su mantención; 2) la responsabilización individual del éxito o del fracaso educativo, normalizando los mecanismos de exclusión que la escuela y el sistema aplica para marginar a cierto tipo de trayectorias del sistema; 3) la trayectoria como un proceso lineal de continuidad y progresión en el sistema educativo y como mecanismo de clasificación y jerarquización al interior y al exterior de dicho sistema, trasladando condiciones de la institución educativa a las trayectorias vitales de lxs estudiantes.

A pesar de las críticas que se pueden realizar al término trayectoria a partir de lo expuesto, consideramos relevante considerarla en el análisis en cuanto expresión que articula los diversos flujos que cruzan a la vida de lxs estudiantes en el sistema educativo. El giro en el uso de la categoría de trayectorias, desde un proceso lineal (Terigi, 2007, 2014) avanza a la conformación de flujos, se propone así reconocer las barreras que el propio sistema genera, a partir de la exclusión de ciertos estudiantes de la institución educativa. Desde el pensamiento filosófico, permite girar la discusión desde el individuo a la institución. Por eso, una primera ta-

rea para la transformación educativa, es dejar de pensar las trayectorias educativas como proyectos de vida individuales, si no como flujos que la institución educativa articuladamente debe acompañar, desde prácticas que eviten sus interrupciones o marginaciones, diversificando al máximo las posibilidades de ingresos, reingreso y movimientos al interior del propio sistema.

Antes de continuar, nos parece apropiado detenernos un momento en la categoría de flujo a partir de los aportes de Gilles Deleuze (2020), que siguiendo algunas de las discusiones de Foucault (1979) (Arancibia et al., 2016) ingresa a la discusión de la institucionalidad educativa. Al respecto, indica que se deben problematizar las dinámicas sociales y culturales que operan en las instituciones y van tramando la vida de lxs estudiantes, desde un registro biopolítico (Esposito, 2006, 2009a, 2009b; Foucault, 1998, 2000, 2007). En ellos operan elementos de sujeción y subjetivación, pero también, habita la posibilidad de su autoconstitución y resistencia a la propia institucionalidad, y que Esposito aborda a partir de lo que denomina biopolítica afirmativa (2012, 2013). En línea, Deleuze (2020) señala lo siguiente: “Una persona siempre es un corte de flujo, un punto de partida para una producción de flujos y un punto de llegada para una recepción de flujos. O bien una intersección de muchos flujos. Flujos de todo tipo” (p. 19).

Esta descripción de la vida como flujo permite abordar las trayectorias educativas desde una concepción, en que los procesos individuales y colectivos se cruzan, rompiendo con el paradigma que una trayectoria responde a un proceso exclusivamente individual, y ello políticamente implica dejar de pensar el pacto social como un contrato entre individuos clausurados sobre sí mismo (Soto y Espinoza, 2016). Esta concepción de flujo pone de relieve la necesidad de reflexionar sobre la condición dinámica de la vida de los estudiantes. Esta discusión es relevante en la medida que pone énfasis en la condición de autonomía de una vida, que independiente de las determinaciones estructurales, es capaz de romper con ellas, como destino. De ahí la relevancia que el sistema educativo valore la posición crítica y de autonomía de lxs estudiantes, abriendo posibilidades para la desnaturalización de los procesos de exclusión, que operan sobre ciertas trayectorias educativas.

Una segunda característica que Deleuze otorga a los flujos es que están determinados por “un flujo de entrada y de salida. La noción de polo implica o está implicada en el movimiento de los flujos. Ella nos remite a la idea de que algo corre, de que algo está bloqueado, algo hace

correr, algo bloquea” (2020, p. 38). Esta condición de los flujos permite abordar las interrupciones de las trayectorias, teniendo como enfoque las condiciones que afectan a los flujos, precisamente en aquellos elementos que impiden su circulación. La propuesta de lectura de las trayectorias como flujo y sus giros, expone cómo institución e individuos están en permanente tensión, donde cada polo para una trayectoria expone las codificaciones que porta y reproduce el sistema, pero también exponiendo cómo cada flujo tiene diversos caudales y movimientos. Lo que expresa una tensión entre reproducción y transformación de culturas, políticas y prácticas.

Esta condición de flujo permite que las trayectorias educativas puedan ser analizada no solo como parte de un paradigma biopolítico, que apunta a una lectura tanática (Esposito, 2006, 2009a, 2013), sino que también permite la incorporación de una condición afirmativa para esta relación (Esposito, 2013; Soto y Espinoza, 2016). Se posibilita desde una perspectiva de justicia social, reconociendo y atendiendo las diferencias, entregando apoyos pertinentes. Así, desnaturaliza las desigualdades estructurales que marcan las trayectorias educativas de lxs estudiantes, asumiendo que esto no elimina la tensión dialéctica entre inclusión y exclusión, sino que permite que el sistema educativo gire sus prácticas desde la exclusión (PDP) hacia su inclusión. Este proceso dialéctico permanente va contextualizando el sistema educativo a partir de las necesidades de lxs estudiantes que recibe. Así se podrían erradicar las PDP para transitar hacia una propuesta de apoyos y acompañamientos específicos de acuerdo con los requerimientos de lxs propixs estudiantes, teniendo como horizonte su permanencia en el sistema educativo, al considerar este enfoque de flujos que permite avanzar sin bloqueos, barreras ni obstáculos.

Esto implica elaborar una propuesta que se oriente a repensar el sistema educativo desde los acompañamientos específicos que otorga a las trayectorias de lxs estudiantes, y no que sean ellxs quienes deban adaptarse al sistema educativo como requisito infranqueable para validar su ingreso o adaptación a la escuela y al espacio público. Porque, consideramos que toda interrupción de una trayectoria educativa remite a un sistema que no es capaz de adaptarse a las dinámicas contemporáneas de vida de los propios estudiantes (Contreras-Villalobos et al., 2023; Soto García, 2020). Por ello, Soto García (2020) siguiendo a Esposito, asume que:

La biopolítica, en tanto, expresión del cruce entre política y vida, debe ser considerada desde su doble acepción, en tanto existen políticas implementadas que permiten y potencian la vida (biopolítica afirmativa), y otras que obstruyen y depotencian la vida (biopolítica negativa o tana-topolítica) (p. 355).

Por ello, y siguiendo el movimiento dialéctico entre inclusión y exclusión, estamos frente a un proceso de movimiento permanente que visibiliza la tensión entre el carácter emancipatorio de la educación y su condición reproductiva. Para Guattari (2004) se encuentra actualmente marcado por el capitalismo mundial integrado (CMI), que instala a su vez al sistema educativo también como un producto de consumo, y no como un derecho necesario para la vida colectiva.

El proceso descrito de la institución educativa, a partir de las PDP conduce a requerir con urgencia pensar un sistema educativo que fisure aquellas lecturas biopolíticas que vean en la escuela un dispositivo de control de las poblaciones. Porque si abordamos la escuela como aquella institución en la que se reproduce lo permitido y lo no permitido por el marco jurídico-político, y analizamos sus mecanismos y operatorias para cumplirlos, las trayectorias entendidas como flujo permiten tensionar y desnaturalizar las PDP, desde una institucionalidad que quiera operar desde la protección de las trayectorias educativas en el sistema.

Conclusión

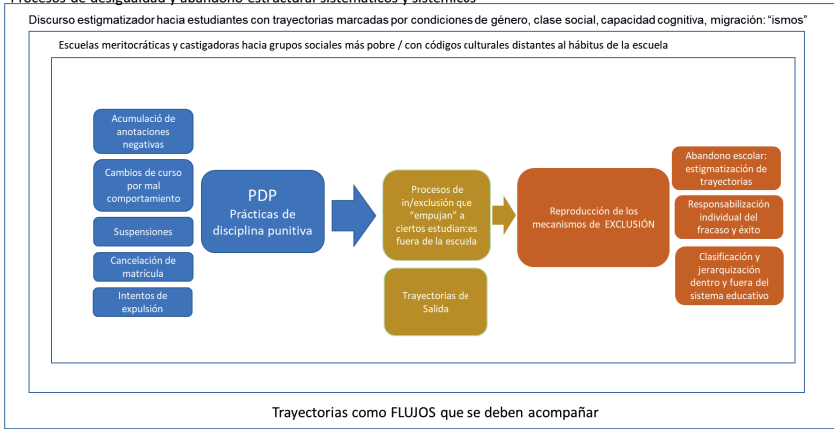
Identificar aquellos aspectos que marcan los procesos de exclusión dentro del sistema educativo ha sido un objetivo que como equipo hemos intentado abordar en los últimos años. Por lo mismo, es que hemos expuesto parte del debate dialéctico entre inclusión y exclusión, el cual es mucho más complejo y matizado el tránsito que una persona puede experimentar en esta escala de grises. Elementos estructurales, contextuales, históricos y sociales han devenido en una normalización de prácticas que atentan contras las personas, particularmente con aquellos grupos más vulnerabilizados, que reproducen desigualdad, pero que también afectan la integridad, identidad y subjetividad de las personas.

Las PDP y los procesos de exclusión son protegidos y reproducidos por un cruce de las variables de sujeción del sistema político-social en el que nos encontramos inmersos, y determinan nuestras derivas. Un

segundo aspecto son las variables político-institucionales que operan en el sistema educativo en su conjunto, tanto a nivel macro como micropolítico. Al respecto, consideramos como parte del nivel macropolítico todos aquellos marcos jurídico-políticos que determinan y operan en el sistema educacional, a lo que se suma también los aspectos culturales que acompañan la vida de lxs estudiantes, sus vidas, sus flujos y tránsitos. A un nivel micropolítico operan todos los discursos y prácticas que se diseñan e implementan en la escuela, marcando desde lo cotidiano la trayectoria de lxs estudiantes, donde se pueden ir observando las consecuencias de un operar excluyente dentro del sistema educativo del que somos testigos.

A pesar de que puedan ser normalizadas y consideradas como mecanismos que facilitan la eficacia en los resultados y que responden a lógicas manageriales del sistema, las PDP y los procesos de exclusión impiden la construcción de comunidades inclusivas. Al mismo tiempo, una de sus consecuencias y peligro es el abandono educativo, como fase de un proceso en donde se pierde todo vínculo con el sistema educativo, y donde se cristaliza el operar de la exclusión. La problemática es que estos procesos generan consecuencias importantes en las personas, tanto a nivel individual-subjetivo, como en los flujos socio educativos, negando no solo el derecho educativo, sino que su participación y vínculo con el entramado social. Se deben reconocer y atender las diferencias, entregando apoyos pertinentes y diferenciados, y posicionándose desde una lógica basada en la protección de las trayectorias educativas. Así incorporamos la concepción de flujo como aquel devenir que se debe permitir y no bloquear, logrando que emerjan múltiples y diversos canales con diversos ritmos, apoyos y recursos, siendo su promoción y protección una responsabilidad institucional, sistémica y global.

Procesos de desigualdad y abandono estructural sistemáticos y sistémicos



En síntesis, recuperando el diálogo e intersección entre elementos, aquellos polos que determinan la construcción del sistema educativo, como también la experiencia y tránsito por el mismo, demarcado por prácticas punitivas y de exclusión a grupos vulnerabilizados, surge la noción de flujos como reivindicación de las trayectorias educativas diversas. Constantemente debemos analizar recorridos que se permiten o restringen por el sistema, limitando un acceso o circulación a ciertos espacios, como también aquellos marcos políticos-jurídicos están construyendo su expresión y pluralidad. Estos son coherentes con elementos estructurales e institucionales que establecen lógicas políticas y económicas que determinan las trayectorias posibles, que serán funcionales a sus modelos, de ahí su riesgo. Es crucial poder reflexionar y cuestionar aquellos elementos biopolíticos, donde se protegen estructuras que atentan contra las trayectorias educativas diversas, como también los mecanismos de exclusión dentro del sistema educativo.

Por lo mismo es que proponemos la siguiente actividad para seguir profundizando este diálogo.

Recursos para saber más

Para explicar de manera sintética y con soporte audiovisual la escala de matices de la díada inclusión-exclusión, compartimos con ustedes el enlace YouTube del video de difusión científica de los resultados del proyecto

FONDECYT 1191267 “La inclusión excluyente: Prácticas de exclusión y segregación en escuelas chilenas”: <https://youtu.be/hanftAPraVg>.

A partir del video invitamos a reflexionar sobre las siguientes preguntas:

- ¿Qué prácticas escolares y pedagógicas hemos normalizado que podrían estar afectando los flujos y trayectorias educativas diversas como sistema educativo y como comunidad educativa?
- Desde los propios recursos y fortalezas que tenemos, ¿cómo podemos generar estrategias de prevención ante los mecanismos de exclusión y prácticas punitivas? ¿Cuáles serían nuestras consignas para facilitar las trayectorias educativas diversas?

Sin lugar a duda estas interrogantes no tienen una única respuesta correcta, no existe la receta perfecta, sin embargo, el mero cuestionamiento ya es el punto inicial para reflexionar y deconstruir aquellas prácticas que atentan contra el derecho educativo de todas las personas. Seguro nos seguiremos encontrando en este proceso de transformación ante la exclusión educativa.

Agradecimientos

Agradecemos el financiamiento de SCIA ANID CIE160009, FONDECYT 1240886, FONDECYT 1191267, Fondef ID22I10288 y de ANID, Beca Doctorado Nacional ANID, cotutela internacional ANID.

Referencias

- Alías, A. S., y Sánchez, M. J. (2013). Exclusión social: fundamentos teóricos y de la intervención. *Trabajo social global-Global Social Work: Revista de investigaciones en intervención social*, 3(4), 133-156.
- Althusser, L. (2016). *Sobre la reproducción*. Ediciones Akal.
- Apablaza, M. (2018). Inclusión escolar, marginación y apartheid ocupacional: Análisis de las políticas educativas chilenas. *Journal of Occupational Science*, 25(4), iii-xv.
- Arancibia, L., Soto, P., y González, A. (2016). Imaginario sociales y biopolítica en la escuela: la mujer como cuerpo del delito. *Cinta de Moebio*, 55, pp. 16-49.
- Araujo, K. (2013). La igualdad en el lazo social: procesos sociohistóricos y nuevas percepciones de la desigualdad en la sociedad chilena. *Dados*, 56, 109-132.
- Ascorra, P., López, V., Carrasco-Aguilar, C., Pizarro, I., Cuadros, O., y Núñez, C. G. (2018). Significados atribuidos a la convivencia escolar por equipos directivos, docentes y otros profesionales de escuelas chilenas. *Psykhé (Santiago)*, 27(1), 1-12.
- Austés, M. (2004). Tres formas de desligadura. En S. Karsz (Coord.), *La exclusión: Bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Editorial Gedisa.
- Bauman, Z. (2015). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Editorial Gedisa.
- Becker, H. S. (2018). *Outsiders: Hacia una sociología de la desviación*. Siglo XXI Editores.
- Bernstein, B. (1985). Clases sociales, lenguaje y socialización. *Revista colombiana de educación*, (15).
- Bernstein, B. (1989). *Clases, códigos y control I* (Vol. 1). Ediciones Akal.
- Boudon, R. (2003). Beyond rational choice theory. *Annual Review of Sociology*, 29(1), 1-21. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.29.010202.100213>
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (2003). *Los Herederos: Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P., Passeron, J. C., Melendres, J., y Subirats, M. (1977). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza (vol. 1)*. laia.
- Burnay, N. (2013). *Aménagement des fins de carrière: entre reconfiguration des temps sociaux et transformations normatives*. SociologieS.
- Calvin, J., Gurel, S., y Barber, B. R. (2017). State-level analysis of school punitive discipline practices in Florida. *Behavioral disorders*, 42(2), 65-80.
- Camacho, M. (2016). Fracaso escolar y abandono educativo temprano en Educación Secundaria Obligatoria: un estudio integrado.

- Camacho, K. y Krezmien, M. (2019) A statewide analysis of school discipline policies and suspension practices. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 64(1), 55–66. Available from: <https://doi.org/10.1080/1045988X.2019.1678010>
- Carrasco-Aguilar, C., Ortiz, S., Verdejo, T., y Soto, A. (2023). Desarrollo profesional docente: facilitadores y barreras a partir de la carrera docente en Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 31.
- Casal, J., Pareja, R. M., y García, M. (2011). Pasado y futuro del estudio sobre la transición de los jóvenes. *Papers: Revista de Sociología*, 1139–1162.
- Castel, R. (2001). *Empleo, exclusión y las nuevas cuestiones sociales*. En *Desigualdad y globalización: Cinco conferencias* (pp. 15–24). Facultad de Ciencias Sociales.
- Castel, R. (2014). Los riesgos de exclusión social en un contexto de incertidumbre. *Revista Internacional de Sociología*, 72(Extra_1), 15–24.
- Castillo-Armijo, P. (2022). *Pedagogía de la exclusión en Chile: Perspectivas críticas hacia el 2030*. Universidad Católica del Maule.
- Contreras-Villalobos, T., y Baleriola, E. (2022). Educación para jóvenes y adultos: Visibilizando diversas trayectorias educativas. *Revista de Psicología*, 40(1), 73–96. <https://doi.org/10.18800/psico.202201.003>
- Contreras-Villalobos, T., López, V., y Lalueza, J. L. (2023). Significados de docentes de educación para jóvenes y adultos en Chile y España sobre el abandono escolar. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(59).
- Corcini-Lopes, M. (2009). Políticas de inclusão e governamentalidade. *Educ. Real*, 153–169.
- Cruz-Acevedo, A., Pérez, A., y Navarro, Y. (2020). Los castigos escolares en la década de los setenta. Relatos de estudiantes y profesores. *Revista Humanismo y Cambio Social*, 12–25.
- Dávila, O., Ghiardo, F., y Medrano, C. (2005). *Los desheredados: Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles*. CIDPA.
- Deleuze, G. (2020). *Spinoza: filosofía práctica*. Orthotes.
- Doll, J. J., Eslami, Z., y Walters, L. (2013). Understanding why students drop out of high school, according to their own reports: Are they pushed or pulled, or do they fall out? A comparative analysis of seven nationally representative studies. *Sage Open*, 3(4), 2158244013503834.
- Du Bois-Reymond, M., y López Blasco, A. (2004). Transiciones tipo yo-yo y trayectorias fallidas: hacia las políticas integradas de transición para los jóvenes europeos. *Revista de Estudios de Juventud*, 65(04), 11–29.
- Duschatzky, S., y Corea, C. (2002). *Chicos en banda*. Paidós.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “voz y quebranto”. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 11(2).
- Escudero Muñoz, J. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio siglo XXI*, 30(2), 109–128.

- Esposito, R. (2006). *Bíos. Biopolítica y filosofía*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Esposito, R. (2009a). *Comunidad, inmunidad y biopolítica*. Barcelona: Herder.
- Esposito, R. (2009b). *Tercera persona. Política de la vida y filosofía de lo impersonal*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Esposito, R. (2012). *Comunidad e biopolítica*. Milano. Mimesis.
- Esposito, R. (2013). Vida biológica y vida política. *Revista Pléyade*, n°12, pp. 15-33.
- Deleuze, G. (2006). *Derrames. Capitalismo y Esquizofrenia*. Santiago de Chile. Cactus.
- Dubet, F. (2004). O que é uma escola justa? *Cadernos de pesquisa*, 34(123), 539-555.
- Fabris, E. T. H., y Lopes, M. C. (2016). *Inclusão & educação*. Autêntica.
- Fardella, C., y Sisto, V. (2013). El despliegue de nuevas formas de control en la profesión docente. *Estudios de biopolítica*, 7(2), 133-146.
- Fassin, É. (2018). *Populismo de izquierdas y neoliberalismo*. Herder Editorial.
- Félix Guattari. (2004). *Plan sobre el Planeta. Capitalismo mundial Integrado y revoluciones moleculares*. Madrid, Ediciones Traficantes de Sueños.
- Fierro-Evans, C., y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 9-27.
- Foladori, H., y Silva, M. C. (2014). La (in) disciplina escolar: un asunto institucional. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 11(26).
- Foucault, M. (1979). *Vigilar y castigar*. Madrid. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1998). *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2000). *Defender la sociedad*. Buenos Aires. FCE.
- Foucault, M. (2007). *El nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires. FCE.
- Gascón, A., Fortunato, I., y Aguilar, N. T. Á. (2023). Educación y adoctrinamiento: una mirada desde la educación radical e inclusiva. *Proposições*, 34.
- Garrido-Miranda, J., y Polanco, M. (2020). La voz de los estudiantes en riesgo de abandono escolar. Su visión sobre el profesorado. *Perfiles educativos*, 42(170), 6-21.
- Gherardi, S. (2012). Why do practices change and why do they persist? Models of explanations. In *Practice, learning and change: Practice-theory perspectives on professional learning* (pp. 217-231). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Giroux, H., Neut., P. y Vargas, P. (2022). Pedagogies of precariousness in the neoliberal educational order: Insecurity and recomposition of possibilities in the current political-pedagogical context. *Foro de Educación*, 20(2), 39-60.
- Gotzens, C., Cladellas, R., Clariana, M., y Badia, M. (2015). Indisciplina instruccional y convencional: su predicción en el rendimiento académico. *Revista Colombiana de Psicología*, 24(2), 317-330.

- Grinberg, S. (2015). Dispositivos pedagógicos, gubernamentalidad y pobreza urbana en tiempos gerenciales: Un estudio en la cotidianeidad de las escuelas. *Propuesta educativa*, (43), 123-130.
- Grinberg, S. (2020). Cartografías de la cotidianeidad: Un estudio de la serie barrio/escuela/sujetos en contextos de pobreza urbana. *Psicoperspectivas*, 19(3), 131-142.
- Honneth, A. (2007). *Reificación: un estudio en la teoría del reconocimiento* (Vol. 3012). Katz Editores.
- Hwang, G. J., y Chien, S. Y. (2022). Definition, roles, and potential research issues of the metaverse in education: An artificial intelligence perspective. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100082.
- Ibáñez, M., Formichella, M. y Ezequiel, L. (2020). Exclusión social: explorando la dimensión educativa en Argentina. *Problemas del desarrollo*, 51(200), 103-128. <https://doi.org/10.22201/iiec.20078951e.2020.200.68518>
- Jiménez, M., Luengo Navas, J. J., y Taberner, J. (2011). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación.
- Joseph-McCatty, A. A., y Hnilica, R. J. (2023). Restorative practices: The application of restorative circles in a case study school. *Teaching and Teacher Education*, 121, 103935.
- Karsz, S. (2004). *La exclusión: Bordeando sus fronteras*. Definiciones y matices. Editorial Gedisa.
- Karsz, S. (2011). ¿Pensar la ética?. *Los Trabajos y Los Días*.
- Krüger, N. (2019). La segregación por nivel socioeconómico como dimensión de la exclusión educativa: 15 años de evolución en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. 27(8), 1-37.
- Lehmann, T., Pirnay-Dummer, P., y Schmidt-Borcherding, F. (2020). Fostering integrated mental models of different professional knowledge domains: Instructional approaches and model-based analyses. *Educational Technology Research and Development*, 68, 905-927.
- León, O. D., y Soto, F. G. (2005). Trayectorias, transiciones y condiciones juveniles en Chile. *Nueva Sociedad*, 200, 114-127.
- Letelier, M. E. (2019). Educación de personas jóvenes y adultas: Hacia una mayor justicia educativa. *Revista Saberes Educativos*, 3, 03-24.
- López, V., Ortiz, S., y Alburquerque, F. (2020). The judicialization of school coexistence within the framework of the Chilean Education Quality Assurance System: The case of school complaints. *Práxis Educativa*, 15.
- López, V., Álvarez, J. P., Bahamonde, A. J. C., Saldivia, G. W. A., Saint-Germain, P. M. B., Mancilla, M. M. C., y Jara, M. M. L. (2021). Apoyo al Bienestar Socioemocional en Contexto de Pandemia por COVID19: Sistematización de una Experiencia Basada en Enfoque de Escuela Total. *Revista F@ro*, 1(33).

- López, V., Ortiz-Mallegas, S., Allende, C., y Valenzuela, J. P. (2023). Punitive School Discipline Policies and Practices in Chilean Schools. *Global Encyclopedia of Public Administration, Public Policy, and Governance*.
- Lynch, G. (2015). Modelos del Curso de la Vida: transformaciones y continuidades. XI Jornadas de Sociología, Universidad de Buenos Aires.
- McMahon-Nobel, M. (2023). Teachers as Disruptors of the School-to-Prison Pipeline: Creating Trauma-Sensitive Spaces in Classrooms. In *Practical Strategies to Reduce Childhood Trauma and Mitigate Exposure to the School-to-Prison Pipeline* (pp. 194-228). IGI Global.
- Machado Pais, J. (2002). Laberintos de vida: paro juvenil y ruta.
- Mena Martínez, L., Fernández Enguita, M., y Riviére Gómez, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de educación*.
- Moschini, G. M., y Martínez, E. (2020). La regulación de los cuerpos en los acuerdos de convivencia de escuelas secundarias neuquinas. *Entramados: educación y sociedad*, 7(8), 106-120.
- Morentin, J., y Ballesteros, B. (2018). Desde fuera de la escuela: Una reflexión en torno al aprendizaje a partir de trayectorias de abandono escolar prematuro. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1), 5-20.
- Muñoz, M., Saavedra, E., y Villalta, M. (2007). Percepciones y significados sobre la convivencia y violencia escolar de estudiantes de cuarto medio de un liceo municipal de Chile. *Revista de pedagogía*, 28(82), 197-224.
- Muñoz Quezada, M. T., Lucero Moncada, B. A., Cornejo Araya, C. A., Muñoz Molina, P. A., y Araya Sarabia, N. E. (2014). Convivencia y clima escolar en una comunidad educativa inclusiva de la Provincia de Talca, Chile. *Revista electrónica de investigación educativa*, 16(2), 16-32.
- Neut, P., Rivera, P., y Miño, R. (2019). El sentido de la escuela en Chile: La creación de paradigmas antagónicos a partir del discurso de política pública, el discurso académico y la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos*, 45(1).
- Richards, C. (2017). *El desafío de aprender... el desafío de enseñar. Relatos para una educación más justa*.
- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 33-59.
- Rosenthal, R., y Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The urban review*, 3(1), 16-20.
- Sassier, M. (2004). La exclusión no existe, yo la encontré. In *La exclusión: bordeando sus fronteras: definiciones y matices*. Editorial Gedisa.

- Schwamberger, C. M., y Grinberg, S. M. (2021). Prácticas docentes en tiempos pandémicos: un estudio acerca de las dinámicas de inclusión de estudiantes con discapacidad en escuelas secundarias públicas emplazadas en contexto de pobreza urbana.
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo libros.
- Skiba, R., Arredondo, M. y Williams, N. (2014a) More than a metaphor: the contribution of exclusionary discipline to a school-to-prison pipeline. *Equity and Excellence in Education*, 47(4), 546–564. Available from: <https://doi.org/10.1080/10665684.2014.958965>
- Snapp, S. D., Day, J. K., y Russell, S. T. (2022). School pushout: The role of supportive strategies versus punitive practices for lgbt youth of color. *Journal of Research on Adolescence*, 32(4), 1470-1483.
- Soto García, P., y Espinoza Lolas, R., (2016). De la condición inmunitaria del Urstaat a la construcción de una biopolítica afirmativa. *Revista de Filosofía Aurora*, v. 29, n. 46, pp, 95-110.
- Soto García, P. (2020). *Escuela*. En Ricardo Espinoza Lolas y J. Félix Angulo Rasco. *Conceptos para disolver la educación capitalista*. Barcelona: Terra Ignota, pp: 351-361.
- Soto García, P. (2022). La contradicción del espacio público. Educación, ciudadanía y racionalidad neoliberal en Chile. En P. Ascorra et al. (Ed). *Educación para la ciudadanía en tiempos constituyentes*. Valparaíso: Ediciones Universitarias Valparaíso, pp: 59-81.
- Subirats, J., Giménez, M., y Obradors, A. (2005). *Exclusión social y políticas de inclusión: Algunos elementos sobre la realidad europea y española*.
- Tarabini, A., Jacovkis, J., y Montes, A. (2017). *Los factores de la exclusión educativa en España: Mecanismos, perfiles y espacios de intervención*. UNICEF Comité español.
- Tarabini, A. (2018). *The conditions for school success: Examining educational exclusion and dropping out*. Springer.
- Tenti Fanfani, E. (2000). *Culturas juveniles y cultura escolar*.
- Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. Paper presentado en el III Foro Latinoamericano de educación. Jóvenes y docentes. *La escuela secundaria en el mundo de hoy*. Fundación Santillana. <http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFP/educacional/erausquin/Unidad%204/Educacional%20Eausquin%20-%20%20Terigi%20-%20Los%20desafios%20que%20plantean%20las%20trayectorias%20escolares.pdf>
- Terigi, F. (2012). *VIII Foro Latinoamericano de Educación: saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué*. Fundación Santillana. https://www.fundacionsantillana.com/PDFs/8vo_foro.pdf
- Trautmann, A. (2008). Maltrato entre pares o “bullying”: Una visión actual. *Revista chilena de pediatría*, 79(1), 13-20.

Veiga-Neto, A. (2016). Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. *Sísifo*, (7), 141-150.

Cartografía para la reinserción educativa de niños, niñas y jóvenes

Dante Castillo¹

Resumen

Este capítulo ha sido elaborado para identificar y describir la diversidad de programas y modalidades educativas disponibles en Chile. El propósito de estos programas es brindar servicio educativo a la población infantil y juvenil chilena que, debido a diferentes factores, ha visto interrumpido los 12 años de escolaridad que ha fijado la política nacional para la educación de su población. Estas ofertas educativas se relacionan directa o indirectamente con los servicios de escolarización incorporados en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, en adelante EPJA. Es importante recordar que, a la fecha, ya han pasado 20 años de la reforma constitucional que estableció los 12 años de educación gratuita y obligatoria (Ley 19.876). Este marco legal fue promulgado en el mes de mayo de 2003, para señalar que la educación primaria y la educación secundaria, son un compromiso del Estado para restituir el derecho a la educación, asegurando el acceso a la educación de todos sus habitantes. Este compromiso público fue complementado en el año 2016, con la implementación de la Ley de Inclusión Escolar (Ley 20.845), que estableció la obligatoriedad de la educación parvularia, a partir de los 3 años. De esta manera, los antecedentes que se exponen a continuación dan cuenta de la forma en que el Ministerio de Educación y la institucionalidad pública, están abordando estos procesos de escolarización y reinserción. Al mismo tiempo, este mapa de ofertas educativas permite describir el escenario en el que se desenvuelve el profesorado y los profesionales que conducen estos espacios pedagógicos. Por último, esta descripción también provee de insumos actualizados para avanzar en un modelo de formación

¹ Académico Universidad de Santiago de Chile. Investigador IESED-Chile. Investigador Asociado al Laboratoire ICAR UMR 5191 CNRS-France.

profesional para docentes que trabajan en experiencias de reinserción y reingreso educativo de niños, niñas y jóvenes.

A modo de contexto

Desde el punto de vista de la sociología de la educación, es importante considerar que las evidencias contemporáneas están mostrando que las cuestiones educativas se reducen cada vez más a objetos de comunicación, para instalar medidas de corto plazo que buscan responder instrumentalmente a la crítica de expertos y de la opinión pública. De esta manera, varias estrategias, planes y programas, son una respuesta comunicacional que responde a la contingencia. Por ejemplo, infancia trabajadora, violencia en la escuela, planes de abandono escolar, revinculación escolar, entre otros muchos ejemplos. Sin embargo, estas iniciativas impulsadas por las autoridades educativas, tan rápido como aparecen desaparecen. Con lo anterior se quiere mostrar que la Educación es una cuestión de largo plazo y que se debiera distinguir de la parafernalia comunicacional que promueven las autoridades de turno. Dicho de otra manera, la Política es de corto plazo, pero la Educación siempre es de largo plazo.

En el caso de la Educación, entre la adopción de una ley, la publicación de decretos, la redacción de normativas para la aplicación y la implementación de la reforma en las instituciones educativas y en las aulas de clases, transcurre un período relativamente sustancial y marcado por incertidumbres y ajustes, antes de la institucionalización.

Pero he aquí la paradoja, antes de que las nuevas rutinas prescritas irradien las prácticas profesionales, administrativas e institucionales, la Reforma probablemente ya está obsoleta, dando paso a un nuevo mandato político con su procesión de nuevos dispositivos, creando así una especie de desestabilización permanente del personal educativo. Es por esta razón que muchas veces los debates sobre políticas educativas a menudo quedan en una discusión contingente y terminan transformándose en una reacción a la incesante proliferación de nuevos ajustes educativos transformados en artefactos comunicacionales.

En este contexto, si se revisan los últimos 20 años de los programas y modalidades educativas para la ciudadanía que no cuenta con los 12 años de escolaridad, se confirmará lo anteriormente expuesto. Cada vez que, al alero de un cambio de Gobierno, asumen nuevas autoridades en el Ministerio de Educación, se reciclan o crean nuevos programas, no-

menclaturas, repertorios y urgencias. El caso de EPJA-Mineduc es emblemático, pues en un afán que acaricia lo mesiánico, autocomplaciente y narcisista, todo cambia cada 4 años. No obstante, los resultados educativos permanecen más o menos como quedaron hace dos décadas. Peor que eso, el éxito del estudiantado matriculado en la diversidad de ofertas de reingreso, reinserción y escolarización de la población infantil y juvenil, no es otra cosa que el resultado del fracaso que enfrenta la sociedad para seducir a su estudiantado en las Escuelas y Liceos diurnos, formales y regulares. En respuesta al “fracaso” de la educación formal regular, la figura n°1 da cuenta de la diversidad de programas o modalidades que el sistema educacional está promoviendo, para cumplir con el derecho y el mandato legal de brindar doce años de escolaridad, a toda la población nacional.

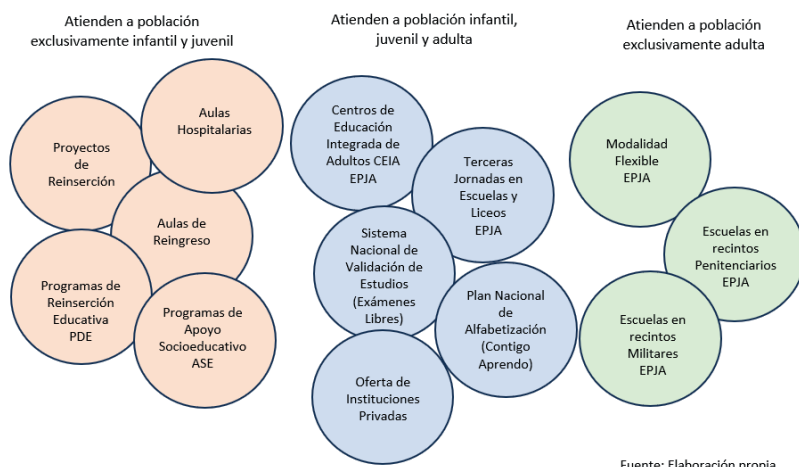


Figura 1. Programas o Modalidades de Reescolarización del Sistema Educacional Chileno - 2023.

Cambios en el perfil del estudiantado: niños, niñas y jóvenes en EPJA

Lo primero que se debe tener a la vista, a la hora de describir la diversidad de iniciativas que apuntan a la reescolarización, dice relación con el masivo arribo de población infanto-juvenil que se ha integrado a estas ofertas educativas. Hasta los primeros años de la década de los noventa, las agencias internacionales, como la UNESCO, continuaban asociando la reescolarización con los procesos de alfabetización de la población adulta. Es por este mismo motivo que hasta los primeros años de la década de los noventa, prácticamente en toda América Latina, todos los dispositivos educativos orientados a la reescolarización estaban implementados y conducidos por la EDA, es decir, por la Educación de Adultxs (sin población infantil y juvenil).

Ahora bien, en el contexto del derrocamiento de los dictadores latinoamericanos de los años ochenta y la caída de la Unión Soviética, el apoyo de la institucionalidad internacional presionó para que las llamadas transiciones democráticas, les otorgaran mayor relevancia a las problemáticas de la infancia y la juventud. Lo anterior se explica por la promoción realizada por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Fondo Monetario Internacional y las Naciones Unidas, a través de la UNESCO, para destacar a la educación formal como el mejor dispositivo para terminar con las injusticias sociales y estimular el desarrollo económico, la democracia y la sustentabilidad de los recursos naturales y productivos. El conocido y emblemático “Informe Delors”² consolida la idea que la educación “encierra un tesoro” promoviendo la creencia que en la esfera educativa está el futuro esplendor de toda sociedad moderna.

De esta manera, la escolarización formal de toda la población sería la garantía que promueve la equidad social y el fin de la reproducción de las diferencias sociales. Por lo mismo, a partir de las Reformas de los años noventa, las autoridades políticas, económicas y sociales, apoyadas en una intelectualidad nacional seducida por el discurso y el financiamiento de las instituciones y agencias supranacionales se concentran en las problemáticas de la infancia y la juventud.

Desde 1990, a partir de la realización de la Conferencia Mundial de Educación para Todos, realizada en la ciudad de Jomtien en Tailandia, los temas de la infancia trabajadora y del abandono escolar temprano se

2 Delors, J. (2006). *La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI* (compendio). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa

trasladan a las prioridades que el financiamiento mundial les proporciona a los países pobres o en vías de desarrollo y democratización.

En este escenario de movimientos internacionales, las políticas educativas nacionales trasladan el foco que tiene la alfabetización de la población adulta, por la mecanismos y dispositivos que prevengan la “deserción” escolar y promuevan la reescolarización de la población infantil y juvenil que anualmente deja de asistir a las instituciones educativas. Es en este mismo período que en América Latina se elimina la nomenclatura EDA y se crea la denominación de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), para explicitar que ahora el foco se amplía para incorporar a niñas, niños, adolescentes y jóvenes que, teniendo edad escolar, no están asistiendo a la educación formal regular, que se imparte en escuelas y liceos del país.

En la actualidad, transcurridos prácticamente 30 años desde que la Educación de Adultxs fue ampliada a la Juventud, prácticamente el 90% de quienes asisten a los cursos y programas de reescolarización y de certificación de la enseñanza básica y media, corresponden a población infantil y juvenil³. La población adulta propiamente tal ha sido “expulsada”, en comparación con las cifras que se tenían en las décadas de los setenta y ochenta, para el caso chileno. En base a los datos actuales, es casi paradójico que se continúe llamando Educación de Adultos.

Demás está decir que la rápida y drástica infantilización del estudiante EPJA, ha tensionado las prácticas docentes, el currículum y su implementación. A la fecha, más que Bases Curriculares para la Educación de Adultos, sería recomendable concentrarse en las necesidades de la población infantil y juvenil que, por diversos motivos, ha dejado de asistir a la educación formal regular.

Respecto del Currículum EPJA y de sus planes y programas, es muy importante considerar que hasta la fecha sigue vigente el Marco Curricular para la Educación de Personas Jóvenes y Adultas promulgado el 1 de julio de 2009, es decir, días antes que la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE), fuera reemplazada por la actual Ley General de Educación. En otras palabras, pese a borradores y otros documentos que se encuentran disponibles en Internet y referidos a bases curriculares, lo cierto es que el currículum de la EPJA contigua vinculado a la última ley firmada por Pinochet el 10 de marzo de 1990.

3 Dirección de Presupuesto del Ministerio de Hacienda (2016). Informe final de evaluación programa educación para personas jóvenes y adultas (EPJA) https://www.dipres.gob.cl/597/articulos-149527_informe_final.pdf

Organización de diversidad de programas de reescolarización

Sin perjuicio de los criterios que utiliza el Ministerio de Educación para clasificar las ofertas de escolarización para la población de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultxs, que no han completado la educación obligatoria, en el esquema que se presenta a continuación se identifican trece programas, dispositivos o modalidades cuyo propósito es la restitución del derecho a la educación.

Si bien solo diez de las trece modalidades incluyen a la población infantil y juvenil, con el afán de incluir toda la diversidad y oferta que actualmente está vigente en EPJA, para la población con menos de 12 años de educación, al final, se incluyó una breve descripción de tres programas orientados exclusivamente a la población mayor de 18 años y más.

| N° | Nombre del programa o modalidad | Entidades ejecutoras | Educadorxs | Público objetivo |
|----|--|---|---|--|
| 1 | Proyectos o Programas de Reinserción Escolar, impulsados por Mineduc. | Instituciones públicas y privadas sin fines de lucro de carácter educacional, tales como municipios, sostenedores particulares subvencionados, ONG, fundaciones, entre otras. | Profesorxs con experiencia pedagógica en contextos de vulnerabilidad y profesionales de las ciencias sociales para equipo sicosocial. | Niñas, niños, adolescentes y jóvenes entre 10 y 21 años, que están fuera del sistema de educación formal. |
| 2 | Proyectos de reingreso o “aulas de reingreso”, impulsadas por Mineduc. | Entidad educativa reconocida formalmente por el Mineduc. Liceos, escuelas, Centros de Educación Integrada de Adultos (CEIA). Requiere de Rol Base de Datos Mineduc (RBD). | Profesorado regular y complementariamente puede incluirse monitorxs y otrxs asistentes de la educación. | Niñas, niños, adolescentes y jóvenes entre 10 y 21 años, que han estado fuera o en riesgo de abandono escolar. |
| 3 | Educación de Adultos (EPJA), impulsados por Mineduc. | Instituciones educativas públicas y privadas con RBD, denominados Centros de Educación Integrada de Adultos (CEIA). Requiere de Rol Base de Datos Mineduc (RBD). | Profesorado regular reconocido por Mineduc y otrxs asistentes de la educación. | Niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultxs de 15 años y más. También menores de 15 pero que no exceda el 20% de la matrícula. |

| N° | Nombre del programa o modalidad | Entidades ejecutoras | Educaдорxs | Público objetivo |
|----|---|---|---|--|
| 4 | “Terceras Jornadas” (EPJA), impulsados por Mineduc. | Escuelas y liceos públicos y privados que durante el día atienden a niños y jóvenes. | Profesorado regular reconocido por Mineduc y otros asistentes de la educación. | Niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultxs de 15 años y más. También menores de 15 pero que no exceda el 20% de la matrícula. |
| 5 | Aulas o Escuelas Hospitalarias. | Corporaciones y fundaciones reconocidas y receptoras de subvención de la Educación Especial del Ministerio de Educación. | Profesores, profesoras, educadoras de párvulos y asistentes de la educación especializadxs en Pedagogía Hospitalaria. | Desde los 4 años hasta los 18 años. |
| 6 | Programas de Reinserción Educativa (PDE). | Corporaciones, fundaciones, ONG e instituciones que mantengan convenio con el Servicio Nacional de Protección Especializada a la Niñez y la Adolescencia (Mejor Niñez). Puede haber acuerdos de colaboración con instituciones educativas EPJA. | Pedagogxs, monitorxs y profesionales de las Ciencias Sociales. | Niños, niñas y adolescentes de 10 a los 17 años y 11 meses. |
| 7 | Programas de Apoyo Socioeducativo (ASE). | Corporaciones, fundaciones, ONG e instituciones que mantengan convenio con el Servicio Nacional de Protección Especializada a la Niñez y la Adolescencia (Mejor Niñez). Puede haber acuerdos de colaboración con instituciones educativas EPJA. | Pedagogxs, monitorxs y profesionales de las Ciencias Sociales. | Niños, niñas y adolescentes de 10 a los 17 años y 11 meses. En situación de privación de libertad. |
| 8 | Sistema Nacional de Validación de Estudios (Exámenes Libres). | Ministerio de Educación y entidades examinadoras (establecimientos educacionales), que haya sido designadas por Mineduc. | Profesorxs, monitorxs, familias y otras entidades individuales o corporativas. | Niñas, niños y jóvenes menores de 18 años y población adulta. |

| N° | Nombre del programa o modalidad | Entidades ejecutoras | Educadorxs | Público objetivo |
|--|---|--|--|---|
| 9 | Oferta privada. | Establecimientos educacionales no reconocidos oficialmente por el Ministerio de Educación. | Profesorxs, monitorxs y otrxs técnicxs y profesionales que conocen el currículum educativo nacional. | Niñas, niños y jóvenes menores de 18 años y población adulta. |
| 10 | Plan de Alfabetización Contigo Aprendo. | Espacios físicos propuestos por las monitoras o monitores reconocidos por Mineduc (EPJA). | Monitorxs capacitadxs por Mineduc con títulos profesionales u oficios. | Niñas, niños y jóvenes de 15 años y más. Población Adulta. |
| Otras ofertas de reinserción y escolarización para mayores de 18 años | | | | |
| 11 | Modalidad Flexible. | Entidades ejecutoras públicas o privadas, como establecimientos educacionales con RBD, organismos técnicos de capacitación, ONGs, municipios, fundaciones, corporaciones, instituciones de educación superior, entre otras (EPJA). | Pedagogxs, monitorxs y profesionales de las Ciencias Sociales. | Mayores de 18 años. |
| 12 | Escuelas en recintos militares. | Establecimientos o recintos educacionales reconocidos por el Ministerio de Educación (EPJA). | Docentes, pedagogxs e instructorxs militares. | Mayores de 18 años. |
| 13 | Escuelas en recintos penitenciarios. | Establecimientos o recintos educacionales reconocidos por el Ministerio de Educación (EPJA). | Profesorado regular reconocido por Mineduc y otrxs asistentes de la educación. | Mayores de 18 años. |

1. Programa o proyectos de reinserción escolar del Mineduc

Estos programas de escolarización han cambiado sus marcos conceptuales, énfasis de implementación y dependencia administrativa, en función de la rotación de autoridades ministeriales. Su origen se encuentra en experiencias piloto que se realizan bajo la dependencia administrativa de la unidad de Educación de Adultos del Mineduc (actual EPJA), posteriormente ha transitado entre EPJA y otras unidades propuestas por la División de Educación General (DEG) del Ministerio de Educación.

Actualmente, los Proyectos de Reinserción dependen de la Coordinación Nacional de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA).

Los Programas de Reinserción Escolar, también conocidos como Proyectos de Reinserción, nacen como una respuesta contingente a la necesidad de contar con un marco normativo que incluyera la escolarización de la población infantil. La EPJA tradicional no podía incluir a niños, niñas y jóvenes, debido a que se necesitaba contar con al menos 18 años de edad. Por lo tanto, ante la evidencia de una población que se mantendría fuera de las instituciones educativas hasta no tener la edad solicitada por la EPJA, se propone esta solución.

Aunque en la práctica esta modalidad comenzó como una iniciativa piloto desde el año 2002, el Ministerio de Educación la formalizó a partir de un decreto del año 2005, radicándola en la EPJA. Así nace una de las primeras “extravagancias” de nuestra política educacional en esta dimensión. Por primera vez, la Educación de Adultos (EPJA) incluye a niños, niñas y jóvenes. El Decreto 26 del año 2005, es la norma que definió el tipo de atención educativa para esta población que se encontraba fuera del sistema escolar formal. Este mismo decreto, identificado como proyectos de Fortalecimiento Plan de 12 años de Escolaridad, contempló los recursos financieros para instalar un modelo de fondo concursable, que se mantiene hasta el día de hoy.

En la jerga contemporánea de pospandemia el Programa de Reinserción Escolar, continúa operando a través de un fondo concursable provisionado por Mineduc, cuyo propósito es financiar proyectos que provean de una alternativa educativa de reinserción escolar, la revinculación con el aula y la continuidad de la trayectoria educativa, para niños, niñas y jóvenes.

Los proyectos de Reinserción Escolar se ajustan a un perfil socioeducativo y son implementados por instituciones públicas y organizaciones privadas sin fines de lucro, cuyo objeto institucional contengan también el carácter educacional, por ejemplo: ONG, fundaciones, corporaciones, municipios y sostenedores educacionales públicos o particulares subvencionados. Los perfiles de estas instituciones y organizaciones se ajustan a las bases de licitación que anualmente publica el Ministerio de Educación.

Junto a lo anterior, estos Proyectos de Reinserción también deben incluir un equipo profesional multidisciplinario que colabore con la vinculación educativa. Cada institución u organización es libre de proponer e implementar un proyecto de reinserción ajustado a sus características

y singularidades, pero deben considerar estrategias colaborativas e interdisciplinarias que respondan a las necesidades educativas, personales y sociales de este tipo de estudiantado. La idea es conjugar el desarrollo y experiencias de aprendizaje con el apoyo psicosocial. Por lo mismo, los equipos profesionales incluyen a profesores con competencias pedagógicas en contextos de vulnerabilidad socioeducativa y profesionales de las ciencias sociales que complementen.

Los beneficiarios de estos proyectos de reinserción corresponden a niñas, niños, adolescentes y jóvenes, de entre 10 y 21 años, que estando en edad escolar no están matriculadxs en una escuela o liceo regular diurno. Igualmente deben haber estado fuera del sistema escolar durante al menos dos años consecutivos, no haber terminado un año escolar y al siguiente año no estar matriculadx y no estar matriculadx el año en que participará en el proyecto.

Los proyectos de reinserción están previstos para desarrollarse en una variedad de espacios que procuran las propias instituciones que se adjudican las licitaciones que levanta el Ministerio de Educación. Por lo mismo, son espacios educativos muy diferentes a una sala de clases regular.

En los primeros años de esta iniciativa, el propósito consistía en que esta población desescolarizada de niños, niñas y jóvenes fuera atendida, a través de iniciativas pedagógicas y socioeducativas, para que volvieran a insertarse en la Escuela regular. Pero, desde hace algunos años, se permite que la progresión y la certificación de estudios se realice mediante el Sistema Nacional de Exámenes Libres que administra el Mineduc. De esta manera, la noción de “reinserción escolar” ya no se interpreta solamente como un retorno a los espacios educativos formalmente establecidos, sino como una vuelta a la trayectoria escolar.

2. Los proyectos de reingreso o aulas de reingreso escolar del Mineduc

A la fecha, los proyectos de reingreso o “aulas de reingreso” son iniciativas prácticamente idénticas a los “proyectos de reinserción”, en la medida que atienden a la misma población infanto-juvenil, sugieren el mismo enfoque pedagógico y socioeducativo y también se adjudican en función de una propuesta que deben realizar las instituciones para responder a la licitación que periódicamente dispone el Ministerio de Educación.

La única diferencia radica en que desde el año 2017, requieren que la entidad ejecutora corresponda a una institución escolar formalmente establecida y registrada ante el Mineduc a través del Rol Base de Datos (RBD). Por lo mismo, solo pueden participar liceos, escuelas y los Centros de Educación Integrada de Adultos (CEIA). Por lo tanto, la progresión en la trayectoria escolar es certificada directamente por la propia institución que se adjudica el proyecto.

En su génesis, los proyectos de reinserción o aulas de reingreso nacieron de una interpretación que realizaron algunas instituciones ejecutoras para alcanzar la matrícula que les solicitaba el proyecto de reinserción adjudicado. En otras palabras, el Ministerio de Educación aceptó de facto que algunas instituciones incluyeran al estudiantado que estaba en riesgo de abandono o deserción escolar, pero que aún permanecían vinculados a un centro escolar. De esta manera, lo que para algunos era un mecanismo *ad hoc* para aumentar la matrícula, para otros era una forma de inclusión de aquel estudiantado en peligro de interrumpir su trayectoria escolar.

Con el propósito de regular esta situación, el Ministerio de Educación crea una modalidad denominada “Proyectos de Retención Escolar”. De esta manera, las entidades interesadas en atender a este tipo de población infantil y juvenil, podía optar por enviar una postulación a los Proyectos de Reinserción o a los Proyectos de Retención escolar. Estas dos alternativas estaban vinculadas a la Educación de Adultos, al menos hasta el año 2016⁴.

Este énfasis en la retención escolar también se trasladó a otras instituciones sectoriales vinculadas al Mineduc, como es el caso de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) que, hasta el año 2018 mantenía programas de apoyo a la retención escolar⁵. En la actualidad el concepto ha sido reemplazado por permanencia escolar.

No queda claro si fue por una decisión técnica o por una contingencia política, que la Educación de Adultos decide cerrar las postulaciones a los proyectos de retención escolar. Pero quizás, por el hecho que este estudiantado, en situación de alta vulnerabilidad, ya recibía una Subvención Especial Preferencial (SEP) y además los establecimientos educativos recibían otros recursos “pro-retención”, se explique el cierre de estas iniciativas. Es decir, para evitar denuncias o impugnaciones por recibir

4 Ministerio de Educación. (2016). *Proyectos de Retención y Reinserción Educativa*. <https://epja.mineduc.cl/2016/03/23/proyectos-de-retencion-y-reinsercion-educativa/>

5 Centro de Estudios Mineduc. (2027). *Informe Nacional Revisión de Políticas Educativas en Chile*. https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/CEB_Min-educ-WEB.pdf

una doble subvención financiera. Pero también, las instituciones ejecutoras de mayor envergadura, presionaron para crear la modalidad de aulas de reingreso.

Sea cual fuere el motivo, en el marco de las consecuencias de la crisis sanitaria, durante el año 2021 el Ministerio de Educación presentó un proyecto de ley que contemplaba una inversión de 37 mil millones de pesos para otorgar nuevas subvenciones que permitieran la creación de la Modalidad Educativa de Reingreso Escolar, aprobada en el mismo año, por el Consejo Nacional de Educación (CNED). En principio, esta nueva modalidad era, en parte heredera de los proyectos de reinserción, pero principalmente se justificó y diseñó para atender a los 154.641 niños, niñas y jóvenes entre 12 y 21 años a los que la pandemia y la educación virtual les habían interrumpido el proceso de escolarización.

La ley sigue en discusión y los actores consultados aún no se pronuncian definitivamente respecto de la pertinencia y la factibilidad de implementarla. La ley estimulada por el Ejecutivo fue presentada al Congreso Nacional en el mes de noviembre de 2021, pero la discusión en la Comisión de Educación del Senado develó un conjunto de dudas y controversias que le quitaron la urgencia con la cual había sido presentada⁶.

Por último, hasta el año 2022, la fórmula de financiamiento dispuesta por el Ministerio de Educación correspondía al modelo de las licitaciones públicas, que se disponen para que las entidades ejecutoras postularan con sus proyectos para ser evaluados. Sin embargo, durante el año 2023, a diferencia de los Proyectos de Reinserción, no hubo licitación para financiar nuevas aulas de reingreso.

Lo anterior tiene su génesis en mayo de 2022, cuando el Ministerio de Educación lanza la Política de Reactivación Educativa Integral bajo el eslogan de “Seamos Comunidad”. El propósito declarado de esta iniciativa era la de enfrentar los efectos negativos que la crisis sanitaria por COVID-19, indujo en las comunidades educativas y sus integrantes. De esta manera, esta política se presentaba como una forma para enfrentar las dificultades en la convivencia escolar, la salud mental, la recuperación integral de aprendizajes y la mejora en las condiciones para asegurar la “retención” escolar de lxs estudiantes en el sistema educativo. Es así como, durante el segundo semestre del 2022, todas las acciones que cotidianamente ejecutaba el Ministerio de Educación, tanto a nivel central y territorial, fueron conminadas a presentarse como actividades

6 Ministerio de Educación (2023). *Bases y Anexos Concurso de Proyectos de Reinserción Escolar*. <https://epja.mineduc.cl/bases-y-anexos-para-la-licitacion-del-concurso-de-proyectos-de-reinsercion-escolar-ano-2023/>

de “Más Comunidad”. En general, durante este año el trabajo fue más bien comunicacional que “real”.

Pero, en el año 2023 esta política ya materializa en el Plan de Reactivación Educativa “Más Comunidad”, estructurado en los ejes de Convivencia y Salud Mental, Fortalecimiento de Aprendizajes y Asistencia y Revinculación, contaba con recursos propios, varios de ellos reorientados de otros programas. Es en este contexto, que los recursos de las aulas de reingreso se ponen a disposición de las actividades de la “revinculación educativa”.

Durante el año 2024, al alero del “Fondo de Reactivación Educativa 2024” se abrió un concurso para contratar a equipos territoriales de asistencia y revinculación, tal como se hizo en el año anterior, o bien, solicitar recursos, previa evaluación, para implementar un Aula de Reingreso. Pero en concreto, la nueva modalidad de aulas de reingreso, continua en trámite.

3. Los Centros de Educación Integrada de Adultos (CEIA)

Entre la oferta de que dispone el Ministerio de Educación, está la que denomina “modalidad regular” de educación de adultos, representada por los Centros de Educación Integrada de Adultos (CEIA), que corresponde a la oferta más antigua y tradicional. Al mismo tiempo es la más grande con la que el sistema educativo chileno, ha atendido a las personas mayores de 18 años, sin escolaridad o con escolaridad incompleta. En esta modalidad el estudiantado puede iniciar, continuar o completar su formación escolar primaria y secundaria humanista o técnico profesional.

Esta modalidad funciona tanto para la educación primaria como para la secundaria. Si bien incluye una importante elasticidad en su modelo educativo, articulándose de forma tal que las personas puedan iniciar o continuar sus estudios en horarios diurnos y vespertinos, tiene exigencia de asistencia regular a clases. Pero procura adaptar su oferta a la disponibilidad de tiempo y a las condiciones particulares de las personas que requieren iniciar o finalizar sus estudios. La modalidad regular permite completar los estudios de educación primaria en solo tres años, y los de educación secundaria en dos.

La oferta educativa se imparte en establecimientos educacionales debidamente reconocidos por el Estado (RBD), lo que implica que los estudios son válidos para todos los efectos legales. Se desarrolla a través

de los Centros Educación Integrada de Adultos, CEIA. Hasta los años ochenta y noventa del siglo pasado, eran nominados como las escuelas nocturnas.

Esta modalidad se financia por medio del Sistema Nacional de Subvenciones, con la obligación de ofrecer un servicio educativo sin costo para los beneficiarios. Al mismo tiempo, deben ceñirse a los planes y programas de estudio elaborados por el Mineduc y, cumplir con las normas generales que regulan su funcionamiento dentro del sistema educativo. Como en otras modalidades, está la posibilidad de que aquellos establecimientos educacionales que decidan no aplicar los planes y programas de estudio del Mineduc puedan solicitar la aprobación de sus propios planes y programas, en conformidad con los plazos y procedimientos que establece para estos fines la Ley General de Educación 20.370 del año 2009.

Un elemento importante para considerar es el hecho de que la modalidad regular CEIA, es gratuita e impartida en su mayor parte en establecimientos públicos municipales. Dicha gratuidad incluye no solo las clases, sino que también los textos escolares, los cuales son proporcionados por el Mineduc. Además, dependiendo de las características de la implementación, incluye alimentación escolar complementaria y la entrega de materiales didácticos y educativos.

En el marco del exponencial arribo de población infantil y juvenil, los Centros de Educación Integrada de Adultos (CEIA), están funcionando en tres jornadas, a saber: mañana, tarde y horario vespertino clásico. Para incorporarse a la educación primaria deben tener como mínimo 15 años y para ingresar a educación secundaria se debe tener como mínimo 17 años, cumplidos, a más tardar, al 30 de junio del año lectivo al que la persona desea incorporarse. Sin embargo, el director del establecimiento educacional, en casos justificados, puede autorizar el ingreso de estudiantes de hasta 14 años de edad, siempre que estos casos excepcionales no excedan el 20% de la matrícula total del CEIA.

En la actualidad, los planes y programas de estudio que utilizan los Centros de Educación Integrada de Adultos provienen del Decreto Supremo de Educación N°257, correspondiente al año 2009. En este cuerpo legal se aprueban los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios, para la educación de personas jóvenes y adultas. De esta manera, la educación EPJA es la única oferta del sistema educacional chileno que no se ha modernizado bajo la actual nomenclatura de las bases curriculares que, entre otros aspectos de forma y de fondo, han

transformado el concepto de “Objetivos Fundamentales” en “Objetivos de Aprendizaje”.

En el año 2017, a partir de un trabajo iniciado en el 2016, la Unidad de Currículum y Evaluación (UCE-Mineduc) y la entonces Coordinación Nacional de Educación de Personas Jóvenes y Adultos (EPJA-Mineduc), presentaron una propuesta de bases curriculares para la educación de personas jóvenes y adultas, elaborado para iniciar un proceso de consulta pública, en los que deberían ser convocados, a lo largo del país, docentes y directivos de educación de adultos y académicos con experiencia en la temática.

El documento final fue el resultado de un proceso de trabajo iniciado el año 2016, que incluyó algunas consultas con diferentes actores y profesionales EPJA del Ministerio de Educación de varias regiones del país, incluyendo a docentes y directivos de educación de adultos y académicos con experiencia en la temática. Para el diseño de la propuesta, también se consideró un documento denominado “Fundamentos para la elaboración de bases curriculares en Educación de Personas Jóvenes y Adultas” elaborado por la UCE y EPJA. También se agregó otro documento de “Recomendaciones para una política nacional de desarrollo curricular” (2016), elaborado por una mesa de trabajo de especialistas y coordinado por la Unidad de Currículum y Evaluación (UCE). Pero, transcurridos prácticamente 6 años a la fecha, la modalidad EPJA aún no cuenta con un instrumento curricular y pedagógico ajustado a las orientaciones de la noción de bases curriculares, como ocurre en todo el sistema escolar regular.

Desde el punto de vista de la dotación docente, todos ellos corresponden al profesorado reconocido y autorizado por el Ministerio de Educación, para desempeñarse en establecimientos educacionales formales que son parte del sistema nacional de educación pública o particular subvencionada. Es decir, son pedagógicos con título de profesor o profesora de Estado o con licenciatura en educación.

4. Las “Terceras Jornadas” EPJA

Las denominadas “Terceras Jornadas” (TJ) operan con exactamente los mismos criterios utilizados por los CEIA, pero en este caso, este servicio educativo es ejecutado por escuelas y liceos que durante el día atienden a niñas y jóvenes, pero, luego de solicitar autorización y recibir el visto

bueno del Ministerio de Educación, implementan en horario vespertino, una Tercera Jornada para atender al estudiantado que busca retomar sus estudios en la modalidad EPJA⁷.

Respecto del estudiantado, también deben tener como mínimo 15 años para la educación primaria y 17 años como mínimo para la educación secundaria, cumplidos, a más tardar, al 30 de junio del año lectivo. Pero, igualmente el director o directora del establecimiento educacional, en casos justificados, puede autorizar el ingreso de estudiantes de hasta 14 años de edad, siempre que estos casos excepcionales no excedan el 20% de la matrícula total de esta Tercera Jornada.

A la fecha, cualquier establecimiento escolar diurno de educación primaria o secundaria, puede solicitar a la Secretaría Regional Ministerial de Educación de su territorio, una ampliación al decreto de colaboración suscrito con el Ministerio de Educación, para ampliar su oferta, extendiéndose a la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, EPJA, para disponer de una Tercera Jornada. En la actualidad, esta solicitud se hace hasta el mes de mayo, para iniciar en el año siguiente.

El cuerpo docente de las Terceras Jornadas, corresponde al profesorado reconocido y autorizado por el Ministerio de Educación, para desempeñarse en establecimientos formales del sistema nacional de educación pública o particular subvencionada. Al igual que en los CEIA, son pedagogs con título de profesor o profesora de Estado o con licenciatura en educación.

5. Aulas o Escuelas Hospitalarias

Las aulas hospitalarias son unidades educativas de apoyo con características especiales, que funcionan en un hospital y/o centro de salud⁸, dentro del mismo recinto o en sus dependencias, cuyo objetivo es proporcionar atención educativa y garantizar la continuidad del proceso educativo de lxs escolares de educación parvularia 1° y 2° NT, básica, especial y media, hospitalizado y/o en tratamiento médico ambulatorio y/o domiciliario.

En este caso podemos señalar, que la escuela hospitalaria en Chile puede tener una o más aulas escolares destinadas a la atención escolar de

7 Corporación de Desarrollo Social de Providencia. (2021). *Matrículas de Educación de Adultos 2021*. <https://www.liceolastarria.cl/index.php/noticias/item/361-educacion-adultos>.

8 Ministerio de Educación. (2020). *Escuelas y Aulas Hospitalarias en Chile*. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2020/09/ESCUELAS-Y-AULAS-HOSPITALARIAS-EN-CHILE.pdf>

los niños, niñas y jóvenes hospitalizados o en tratamiento ambulatorio, que como consecuencia de una patología o enfermedad se encuentran apartados de su escuela de origen.

Además de dar continuidad escolar a la población hospitalizada o en tratamiento, también debe permitir que a la población infantil y juvenil sin escolarización o a aquella que abandonó prematuramente el sistema educativo, se le restituya su derecho a la educación. Esta modalidad debe actuar como un puente entre el colectivo sin escuela y la escuela regular, facilitando la escolarización y promoviendo la reincorporación a las instituciones educativas regulares.

La Unidad de Educación Especial de la División de Educación General del Ministerio de Educación es la encargada de apoyar y orientar los procesos educativos que se llevan a cabo en estas escuelas y aulas, para lo cual, se mantiene en coordinación permanente con las diversas fundaciones y corporaciones sostenedoras de estos establecimientos y en comunicación periódica con lxs profesionales que se desempeñan en el ámbito de la pedagogía hospitalaria. En concreto, desde el punto de vista de la dotación de profesionales, el perfil puede variar, en función del tipo de institución que es autorizado por el Ministerio de Educación, para brindar este tipo de servicios educativos.

En el marco de esta normativa vigente y del principio de igualdad de oportunidades, que señala el derecho de todos los niños, niñas y jóvenes a aprender en igualdad de condiciones, desde el año 1999, a la fecha se han creado 53 escuelas y aulas hospitalarias en el país, atendiendo una matrícula mensual de entre 2.000 a 2.500 alumnos/as en forma diaria, alcanzando anualmente la atención de 25.000 escolares en situación de enfermedad⁹.

6. Programas de Reinserción Educativa (PDE)

La oferta educativa de Reinserción Educativa (PDE), es un componente del Programa 24 Horas que lidera el Ministerio de Desarrollo Social y Familia, a través del Servicio Nacional de Protección Especializada a la Niñez y la Adolescencia (Mejor Niñez)¹⁰.

9 <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2020/09/ESCUELAS-Y-AULAS-HOSPITALARIAS-EN-CHILE.pdf>

10 <https://www.servicioproteccion.gob.cl/portal/>

El Programa 24 horas se sostiene en un modelo de gestión territorial que se articula, en conjunto con Carabineros de Chile, Ministerio del Interior, Ministerio de Salud y el apoyo técnico de SENDA y Mineduc. Concretamente, corresponde a una red de programas que se articulan para la atención integral de niños, niñas y jóvenes, tanto vulnerados en sus derechos, como transgresores de normas, que son parte del Programa de Seguridad Integrada PSI 24 Horas, a partir de información provista por Carabineros de Chile.

Este programa se centra en el ámbito de protección y restitución de derechos, con una intervención preferente y multiespecializada, compuesto por cinco componentes de atención:

1. Atención especializada para el diagnóstico, derivación y seguimiento de niños, niñas y jóvenes ingresados al PSI 24 Horas.
2. Prevención focalizada.
3. Graves vulneraciones de derechos y transgresiones de norma.
4. Reinserción educativa (PDE).
5. Tratamiento del consumo problemático de drogas.

Durante el año 2022, los beneficiarios efectivos se encuentran en las regiones de: Arica y Parinacota, Tarapacá, Antofagasta, Atacama, Coquimbo, Valparaíso, Metropolitana de Santiago, Libertador General Bernardo O'Higgins, Maule, Biobío, La Araucanía, Los Lagos y Magallanes. Esta modalidad se ejecuta por instituciones ejecutoras (Medina, et al., 2022),

De esta manera, los PDE atienden a niños, niñas y jóvenes (NNA), con rezago escolar, carencias educativas u otras experiencias de exclusión del sistema escolar. Este programa señala expresamente instalar una oferta basada en un abordaje multidisciplinario que incluya orientación pedagógica y psico-educativa. Aunque el énfasis está puesto en la “nivelación” de los estudios de niños, niñas y jóvenes derivados del Programa 24 horas. Trasversalmente, pretende motivar a esta población infantil y juvenil en su desarrollo educativo, resaltándola como una alternativa de crecimiento personal y social.

En términos del público específico, los PDE han sido diseñados para atender a la población infantil juvenil que se ubica en el tramo etario que va desde los 10 a los 17 años y 11 meses, pudiendo ser atendida de manera individual, familiar y comunitaria. Además, junto con estimular el proceso de escolarización, da énfasis a la prevención de la violencia y

el delito, a la restitución de derechos vulnerados y a la resignificación del daño asociados a dichas vulneraciones.

Del mismo modo, utiliza estrategias de coordinación intersectorial e intervención en redes en el espacio territorial en el que se inserta el proyecto. Todo lo anterior, con el fin de favorecer las condiciones para el fortalecimiento de la trayectoria educativa de niños, niñas y jóvenes del Programa 24 horas.

Pese a los permanentes ajustes y cambios que se asocian a la rotación de las autoridades y políticas, las principales vías de ingreso a los programas PDE, siguen concentrándose en las derivaciones del circuito “24 Horas”, específicamente las que provienen del Programa de Interacción especializada (PIE 24 Horas), de las Oficinas de Protección de Derechos de la Infancia y la Adolescencia (OPD 24 Horas), de los Programas de Prevención Focalizada (PPF 24 Horas), de otros programas de salud como la Terapia Multisistémica (MST) o salud mental 24 Horas.

Respecto de las entidades ejecutoras de los PDE, las evidencias indican que nacieron a comienzos de los años 2000, a partir de la conjunción de unas experiencias piloto nacidas en el Ministerio de Educación, en el marco del icónico proyecto llamado “Liceos para Todos” y de los recursos que dispuso el antiguo Consejo Nacional para el Control de Estupeficientes (Conace).

Sin embargo, desde el 2005, dada la profundización de las estrategias de subvención, los PDE están a cargo de entidades privadas colaboradoras del Estado, como Fundaciones y Organizaciones no Gubernamentales (ONG). A modo de ejemplo se pueden mencionar la Fundación “Crea Equidad”¹¹ o “La Casona de los Jóvenes”¹², por mencionar algunas. En base a esta singularidad, lxs docentes y monitorxs que trabajan con este tipo de población son reclutados por entidades privadas que funcionan a través de licitaciones y fondos públicos.

7. Programas de Apoyo Socioeducativo (ASE)

Situados desde la política de derechos de la infancia y la adolescencia, los programas ASE también buscan resolver la alta inasistencia y el abandono escolar de adolescentes y jóvenes infractores de ley, que han sido formalizados y sancionados por Ley 20.084, en centros y programas de

¹¹ <https://www.creaequidad.cl/>

¹² <https://onglacasona.cl/>

SENAME. Estos programas operan luego de un diagnóstico pedagógico o psicopedagógico, que permite la elaboración de un plan educativo colectivo e individual, con el propósito de contar con una atención lo más personalizada posible.

Estos programas se implementan considerando al menos dos componentes. Por una parte, gestiona redes de apoyo para lograr la (re)inserción escolar de esta población infantil y juvenil, a la par con los objetivos y el estado de su proceso de escolarización. Por otra parte, está el segundo componente, educativo propiamente tal, que contempla un trabajo socioeducativo orientado al refuerzo para la nivelación de estudios de los jóvenes.

Los programas ASE son licitados a organismos colaboradores del Estado acreditados por el Servicio Nacional de Menores. Hasta hace algunos años, estos programas eran conocidos como los programas Apoyo Psicosocial y Reinserción Escolar para Adolescentes en Medio Libre (ASR) y Apoyo Psicosocial y Reinserción Escolar para Adolescentes Privados de Libertad, que finalizaron su ejecución el 2017.

Pese a las diferencias y singularidades con las que se distinguen las ofertas de las entidades ejecutoras de los ASE, estos programas de reinserción educativa tienen por objetivo conjugar una oferta psicossocioeducativa que contribuya en la reinserción social de adolescentes y jóvenes que cumplen sanciones en Programas de Libertad Asistida, Libertad Asistida Especial y Centros Semicerrados y que en paralelo presentan rezago y abandono de su escolaridad en enseñanza básica y media. Es así como, el trabajo que realizan estos programas considera, al menos:

- Evaluar las potencialidades y dificultades en lecto-escritura y cálculo.
- Reforzar y apoyar pedagógica y psicopedagógicamente a lxs jóvenes.
- Matricular a lxs jóvenes en la modalidad que responda a sus características.
- Acompañar sistemáticamente procesos socio educativos personalizados.

Respecto del perfil estudiantil, este estudiantado corresponde a una juventud mayor de 14 años de edad, pertenecientes al circuito judicial o a situaciones de infracción de Ley Penal, sancionados en régimen de privación de libertad o medio libre, que se encuentra fuera del sistema escolar

formal y regular. Respecto de las vías de ingreso al programa ASE, estas se realizan a través de Centros de Privación de Libertad para adolescentes y Libertad Asistida Especial (PLE) para adolescentes.

En resumen, los programas ASE son ejecutados por terceros: organismos privados sin fines de lucro, tales como: fundaciones, organizaciones sociales, organizaciones comunitarias y territoriales, entre otras entidades culturales y educacionales.

8. Sistema nacional de exámenes libres

El sistema nacional de exámenes libres o de validación de estudios, consiste en el procedimiento estipulado y reglamentado por el Ministerio de Educación, que permite la certificación de todos los estudios primarios y secundarios en Chile. Esta validación se implementa a través de la rendición de pruebas estandarizadas elaboradas con este propósito. En principio, el proceso de validación fue diseñado para personas mayores de 18 años, aunque como se señala a continuación, se han incluido excepciones para ampliar el acceso a población infantil y juvenil. Al respecto, uno de los principales riesgos que hemos identificado, dice relación con los “efectos no deseados” de un excesivo uso o abuso de los exámenes libres. En el caso de la amplia variedad y diversidad de ofertas privadas de reescolarización, la relativa facilidad para preparar al estudiantado para rendir estos exámenes se está convirtiendo en un estímulo para abandonar la formación regular en escuelas y liceos.

Si bien es el Ministerio de Educación quién certifica, en la práctica son las “Entidades Examinadoras” autorizadas por este, que por lo general corresponden a los establecimientos que el propio Mineduc designa, quienes aplican y corrigen los exámenes. Al mismo tiempo, los certificados emitidos son nacionalmente válidos para continuar estudios y para cualquier trámite en que sea requerido para proseguir estudios o para certificar formalmente la escolaridad. Actualmente, los exámenes de validación de estudios, tanto para la educación básica (primaria) o para la educación media (secundaria), pueden ser rendidos por la población de 18 años cumplidos o más, al momento de realizar el procedimiento de inscripción. Al mismo tiempo se debe acreditar que no están realizando estudios regulares y no se encuentran matriculados en ninguna modalidad de educación para personas jóvenes o adultas (EPJA). A lo anterior, también se incluyen las personas que estuvieron matriculadas en el año

en curso, pero que han sido oficialmente retiradas de un establecimiento educacional, por razones justificadas.

En la medida que también se puede inscribir la población que no ha realizado estudios en establecimientos educacionales reconocidos oficialmente por el Estado de Chile, es posible inscribir al estudiantado que asiste a las diversas expresiones de *homeschool* y experiencias virtuales¹³. Lo mismo ocurre si el establecimiento educacional donde se estudió es extranjero y no cuenta con convenios de reconocimiento de estudios.

Particularmente, en los casos de la población de migrantes residentes en Chile, población chilena que regresa del extranjero o población chilena y extranjera cuyos países no tienen convenio de validación o que por diferentes motivos no puedan acogerse a este trámite, también pueden optar a la validación de estudios de primaria y secundaria, a través del sistema nacional de exámenes libres.

Excepcionalmente, podrán rendir exámenes de validación de estudios de educación básica y educación media, aquellas niñas, niños y jóvenes menores de 18 años que no hubieran realizado estudios regulares o que los hayan interrumpido por diferentes motivos justificados. En general, se incluyen todas las condiciones que se señalan para la población adulta, incluyendo haber realizado estudios en establecimientos educacionales no reconocidos oficialmente por el Estado, como países sin convenios o tratados educacionales vigentes o que no puedan o quieran realizar esos trámites, como es el caso de la población “refugiada” en Chile.

Los exámenes se realizan a través de pruebas impresas en papel, que por lo general se responden mediante preguntas de opción múltiple y de respuesta abierta¹⁴. Estos ítems están contruidos en base a los contenidos del currículum nacional, en función de las asignaturas de cada sector de aprendizaje. Los exámenes son elaborados por profesionales del Mineduc o autorizados por este. En virtud de los avances en la automatización online de los registros para acelerar la inscripción se estima que próximamente, la rendición de las pruebas como las correcciones y certificaciones se realizarán mayoritariamente por Internet.

En consideración a que los exámenes libres se han consolidado como el único mecanismo a través del cual se validan los estudios de las diversas modalidades y ofertas privadas destinadas a la población con menos de 12 años de escolaridad, deberíamos propiciar mecanismos para monitorear su uso. Este monitoreo lo consideramos especialmente recomen-

13 <https://e-college.cl/>

14 <https://epja.mineduc.cl/como-se-evalua/>

dable para establecer, desde una perspectiva pedagógica, la implementación de los objetivos de aprendizaje que se establecen en las Bases del currículum nacional.

9. Ofertas o modalidades privadas

Esta modalidad aglutina a todas las instituciones u organizaciones cuyo propósito es la escolarización de población que interrumpió la trayectoria educativa y que busca retomar su formación y completar los 12 años de escolaridad. Es una modalidad privada, en la medida que no recibe subvención estatal ni sus instalaciones están obligadas a contar con reconocimiento que proporciona el Ministerio de Educación a los centros educativos.

Estos centros de educación de adultos pueden ocupar y sincronizarse con los planes y programas que utilizan los Centros de Educación Integrada de Adultos (CEIA), pero no es requisito obligatorio, en la medida que sus ofertas de educación de dos años en uno, preparan para rendir las pruebas del Sistema Nacional de Validación de Estudios (exámenes libres)¹⁵. Sin embargo, pueden contar con una resolución del Mineduc, que les reconoce como entidades ejecutoras de aplicación y corrección de “exámenes libres”.

Normalmente, funcionan en varios horarios y dependiendo de la matrícula implementan dos y tres jornadas diarias. Dependiendo del proyecto educativo de cada institución y del monto de la matrícula y la mensualidad, sus ofertas pueden ser más o menos similares a los establecimientos escolares tradicionales, que cuentan con RBD ministerial (Rol Base de Datos), como es el caso de los CEIAS. La edad mínima de inscripción en esta modalidad es de 15 años, para el caso que se requiera preparar los exámenes de validación de la enseñanza básica (primaria) y de 17 años como mínimo para la educación media (secundaria).

Desde el punto de vista administrativo, las instituciones que forman parte de esta oferta pueden postular y formar parte de algún Registro Central de Organizaciones Colaboradores del Estado y de las Municipalidades, como lo hacen varios Ministerios. Pero, tal como se ha señalado anteriormente, la principal característica de esta variada modalidad de reescolarización, es el hecho que no recibe dinero público por concepto de subvención escolar o similar. Es el propio estudiantado y sus

15 <https://www.institutotabancura.cl/>

familias, quienes financian la preparación de los exámenes de validación de estudios.

Junto a lo anterior, en bases a las transformaciones que nos dejó la educación virtual durante los años de la crisis sanitaria, se han levantado varias instituciones completamente en línea o educación virtual para la preparación de exámenes libres. Un ejemplo de esto último es el “Colegio Virtual e-College”,¹⁶ que junto con disponer de oferta de dos años en uno para cursos de reescolarización, también ha dispuesto una oferta anual para transformarse en una escuela virtual en la que el estudiantado infantil y juvenil puede desarrollar su trayectoria escolar año a año, pero de forma completamente virtual.

Del mismo modo, si bien la mayoría de las instituciones de oferta privada que forman parte de esta modalidad se ajustan a la normativa curricular que el Ministerio de Educación ha dispuesto para la modalidad “regular” de los CEIA, es decir, dos años en uno, para que de esta manera el estudiantado pueda certificar en 2 años la educación básica (primaria) y en otros 2 años la educación media (secundaria), a la fecha existen otras experiencias que preparan en un solo año, los cuatro niveles de la educación media. De hecho, la publicidad¹⁷ de una de estas instituciones señala que en 4 meses se pueden preparar los dos primeros años de la educación media y en otros cuatro meses el tercero y cuarto medio. A lo anterior, se agregan otros 4 meses de preuniversitario para preparar el acceso a la educación superior.

10. Plan de Alfabetización Contigo Aprendo

Contigo Aprendo o Plan Nacional Alfabetización, también puede ser considerado como otra modalidad de reescolarización diseñada y sostenida por el Ministerio de Educación, en la medida que su propósito es brindar la oportunidad de asistir a clases para desarrollar sus habilidades de lectura, escritura y matemáticas, a la población que está fuera del sistema de escolarización o que nunca asistió a un establecimiento escolar.

Didácticamente, los cursos se organizan en grupos que no superen los ocho estudiantes, para que el “monitor” encargado de la alfabetización, pueda guiar efectivamente un “proceso educativo fundado en el diálogo”. De esta manera busca la alfabetización en base a las experiencias, viven-

¹⁶ <https://e-college.cl/>

¹⁷ <https://institutovirtual.cl/>

cias y conocimientos que traen lxs propios estudiantes que son parte del grupo. Desde el punto de vista discursivo, busca emular los “círculos de cultura”¹⁸ que formula el pedagogo brasileño Paulo Freire.

El Plan de Alfabetización, al ser financiado por el Ministerio de Educación es completamente gratuito e incluye la entrega de los textos y materiales para las clases. De esta manera, lxs participantes reciben el certificado de primer nivel básico de educación de adultos, equivalente a 4° año básico (de los 8 años que componen la educación primaria en Chile). El certificado permite continuar estudios en los establecimientos EPJA reconocidos por el Mineduc, tales como: los Centros de Educación Integrada de Adultos, las Terceras Jornadas o la Modalidad Flexible de nivelación de estudios.

Esta modalidad está diseñada casi exclusivamente para la alfabetización o para atender las necesidades de la población “analfabeta funcional”. Lxs participantes deben tener al menos 15 años de edad, sin embargo, en su génesis fue propuesta como una alternativa para la población adulta y adulta mayor que fue “expulsada” de otras expresiones de la EPJA, en la medida que se incrementó la participación masiva de niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

Aunque el foco está puesto en las personas que no saben leer y/o escribir también incluye a la población que sabiendo leer y escribir, nunca asistió a una escuela o bien nunca recibió una certificación. Junto a ello, esta modalidad también incluye a población extranjera que no terminó el primer ciclo educativo en su país, o no poseen el certificado de finalización de dicho ciclo, o bien la población no hispanohablante, tal como ocurre con la población migrante que ha llegado desde Haití, que requiere desarrollar habilidades de lenguaje, escritura y matemática.

Es importante señalar que esta modalidad solo trabaja los contenidos de hasta cuarto año de educación primaria y es desarrollada por monitores y monitoras que pueden provenir desde distintos oficios o profesiones, no solo del mundo de la pedagogía. Estosxs monitorxs son seleccionadxs por su residencia en los mismos territorios donde viven lxs participantes de estos cursos. Al mismo tiempo, son capacitadxs, supervisadxs y pagadxs por el Ministerio de Educación, para que realicen sus actividades pedagógicas en escuelas, liceos, bibliotecas públicas, sedes vecinales, gremiales, parroquiales u otros locales cercanos al domicilio o trabajo de las y los estudiantes.

18 Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. (2008). *Los círculos de cultura: una posibilidad para dialogar y construir saberes docentes*. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100720030435/14Jua.pdf>.

Didáctica y pedagógicamente las sesiones de trabajo se distribuyen en siete meses con una dedicación de 6 horas semanales distribuidas en dos sesiones y en horarios establecidos de común acuerdo por el grupo y el monitor o monitora. El material de apoyo corresponde a un libro y otros materiales que el Mineduc ha diseñado especialmente para el Plan Contigo Aprendo.

11. Programa o Modalidad Flexible

La Modalidad Flexible corresponde a una oferta EPJA que desde el origen se orientó a la población adulta trabajadora que busca la nivelación de estudios. Fue parte de las respuestas que a comienzos de los años 2000 el Estado de Chile propició para insertarse en los países de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) y firmar acuerdos de cooperación económicos que ponen como una condición el hecho que las y los trabajadores tengan una escolaridad similar a la de los países desarrollados, con el propósito de evitar cualquier tipo de *dumping* comercial.

Es por esta misma razón que esta Modalidad Flexible se crea al alero del reconocido Programa interministerial llamado “Chile-Califica”, con el objeto de orientarse a jóvenes de 18 años y más y a población adulta sin escolaridad o con escolaridad incompleta. La idea que se mantiene hasta hoy es permitir que la población trabajadora avance en sus niveles educativos a través de un programa educacional que se adapta a sus condiciones laborales y de tiempo.

Como en el caso de los CEIA, se busca que esta población específica nivele estudios para completar su educación básica y educación media, a partir de una modalidad de estudios de carácter flexible, con un currículum abreviado y de implementación semipresencial. Por lo mismo, los cursos son dictados en diversos horarios, frecuencia y duración de las clases, tomando en cuenta las necesidades y condiciones de vida personal y laboral de sus participantes. De esta forma, la didáctica ofrece estrategias pedagógicas que consideran los conocimientos previos y ritmos de aprendizaje de lxs participantes, facilitando su permanencia en el proceso de reescolarización y certificación de niveles educacionales. Estos cursos buscan estar cercanos a lugares cercanos al espacio laboral (fábricas, oficinas, etc.), o a los domicilios de este singular estudiantado. El foco

sigue puesto en la retención y en evitar el abandono temprano, antes de finalizar un ciclo y la facilitación de la asistencia a clases.

Esta modalidad, a diferencia de los CEIAS y las Terceras Jornadas, se rige por los planes y programas establecidos mediante el Decreto Supremo de Educación N° 211 /2009¹⁹. Mientras que los cursos son realizados por diversas entidades ejecutoras que pueden ser públicas y privadas. Es por ello que la Modalidad Flexible se instala en establecimientos educacionales, organismos técnicos de capacitación (OTEC), organismos no gubernamentales (ONG), municipios, fundaciones, corporaciones o en instituciones de educación superior. Sin embargo, esta modalidad se sostiene en una propuesta pedagógica que debe responder a las licitaciones públicas que frecuentemente publica, adjudica y evalúa el Ministerio de Educación, a través de EPJA.

De esta manera, las entidades ejecutoras que desarrollan este servicio de nivelación de estudios deben estar inscritas en el Registro Regional de Libre Entrada (RLE) del Ministerio de Educación, de lo contrario no pueden participar ni ser seleccionadas en las licitaciones públicas realizadas anualmente en cada región del país²⁰. Este registro es al mismo tiempo, un mecanismo para incluir ciertos criterios de calidad para las instituciones y organizaciones que están a cargo de la realización de esta modalidad. El pago que reciben estas entidades depende de los resultados de los cursos, medidos por la cantidad de estudiantes que pasan los niveles para la educación básica y o media. El estudiantado no paga mensualidad, debido a que es subvencionado por el Mineduc.

Por último, la evaluación de los aprendizajes es externa al servicio educativo que brindan los monitores o profesionales que están dictando los cursos. La evaluación del estudiantado es realizada por una entidad examinadora que corresponde a un establecimiento educacional, (generalmente CEIAS), designados por la SEREMI de Educación de cada región. En la que se imparten estos cursos. En ninguna circunstancia se puede incluir a la población menor de 18 años.

19 <https://escolar.mineduc.cl/apoyo-la-educacion-jovenes-adultos/modalidad-flexible/>

20 <https://epja.mineduc.cl/modalidad-flexible/informacion-instituciones-flex/registro-libre-entrada-rle/>

12. Escuela en recintos militares

En consideración a su especificidad, los establecimientos educacionales EPJA que atienden al personal militar en sus mismas unidades, pueden ser consideradas como otra modalidad de reescolarización. Estos establecimientos se ajustan a los planes, programas y normativas que rigen a los Centros de Educación Integrada de Adultos. De hecho, en aquellos territorios con gran concentración militar, especialmente de la juventud que asiste al Servicio Militar Obligatorio (Conscriptos), el Ministerio de Educación ha otorgado el reconocimiento para establecer un CEIA que cuenta con el Rol Base de Datos (RBD)²¹. Dependiendo de la necesidad y la demanda, las instituciones militares firman acuerdos de colaboración con el Ministerio de Educación para que un establecimiento escolar EPJA, genere un espacio educativo al interior de estos recintos militares.

En esta modalidad, al igual que la “Flexible”, solo se atiende a las necesidades educativas de la población mayor de 18 años que por diversos motivos no cuenta con los 12 años de escolaridad mínima y obligatoria fijada por las políticas educativas implementadas y evaluadas por el Ministerio de Educación. Lxs docentes corresponden a civiles autorizados, la mayoría de ellos son profesoras y profesores con título y licenciatura en educación. En función de los convenios específicos entre Mineduc, sostenedores y el recinto militar, pueden participar funcionarixs militares, pero no reemplazan las funciones de los y las docentes.

Por lo general, los sostenedores corresponden a CEIAS relacionados con los sostenedores municipales o públicos. Por lo mismo, la educación que reciben los conscriptos es completamente gratuita y conducente a la licenciatura de educación media, en la medida que completen los dos años del ciclo de la educación secundaria.

13. Escuelas en recintos penitenciarios

Estos centros educativos están insertos dentro de los recintos carcelarios, aunque son equivalentes y se rigen por las mismas normativas que los CEIAS, de hecho, al interior de algunas penitenciarias existe un CEIA funcionando como un establecimiento educacional y no solamente como un CEAI externo, que tiene convenio con Gendarmería solo para dictar

21 Liceo Héroes de la Concepción de Antofagasta. (2023). *Proyecto Educativo Institucional*. <https://www.fs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/12972/ProyectoEducativo12972.pdf>.

cursos en horarios preestablecidos. Por lo tanto, los lineamientos curriculares emanados del Mineduc son los mismos que rigen a los CEIAS y a las Terceras Jornadas. Es por ello que la actual malla curricular cubre todas las áreas del conocimiento académico incorporados en la EPJA (planes y programas de estudios).

Sin embargo, es importante considerar que dada la singularidad del estudiantado la situación y la revisión de los objetivos de aprendizajes que aplican a la fecha, aún no han sido elaborados en virtud de este perfil estudiantil, lo que puede significar una debilidad para definir y promover aquellos que sean realmente pertinentes y también poder definir los contenidos más adecuados para su desarrollo educativo.

En este escenario, nace la necesidad de realizar cambios tanto en los actuales planes y programas de estudio, en la medida que, en varios aspectos, el actual currículum es inapropiado para lxs internxs, en la medida que no entrega una formación pertinente, que permita colaborar en que esta población estudiantil logre “re-educarse”, “re-formarse”, “re-programarse”, “re-enfocarse”, “re-mirarse”, “autocriticarse”, analizándose permanentemente y permitiéndoles mejorar sus condiciones de vida.

Por el momento esta modalidad es dictada por profesorxs licenciados en educación y reconocidos formalmente por el Ministerio de Educación. Por su condición, solo asisten estudiantes de 18 años y más, que cuentan con autorización de Gendarmería de Chile.

Conclusión

La descripción realizada en este ensayo nos ha permitido identificar varios aspectos críticos en el diseño y la implementación de los programas y modalidades para la reescolarización de la población infantil y juvenil.

Por una parte, hemos inferido que la gran variedad y diversidad de oferta educativa requiere de la misma pluralidad de perfiles docentes. Dicho de otra forma, creemos que no es posible realizar programas de perfeccionamiento docente sin incluir, en su formación, algunos módulos que se acoplen a la heterogeneidad de programas y modalidades. Hay conocimientos y habilidades comunes y transversales, pero la multiplicidad de ofertas nos señala que debemos considerar los atributos singulares de cada modalidad, para que tengamos un trabajo educativo acoplado a las necesidades de cada perfil estudiantil.

Por otra parte, nos hemos formado la convicción de que una de las principales dificultades y desafíos que debieran considerarse en las bases curriculares para la EPJA, también se relacionan con la variedad y las diferencias que advertimos en los programas o modalidades de reescolarización. Este desafío no se refiere exclusivamente a la determinación de los planes y programas de estudios, pues, desde nuestro punto de vista, el diseño de las bases curriculares debe considerar focalizarse en los objetivos de aprendizaje para el siglo XXI y no en el mecanismo tecnológico para obtener la certificación y los diplomas. Lo anterior cobra mucha importancia, especialmente en el caso de las ofertas privadas de nivelación o reescolarización de la población infantil y juvenil. Por lo mismo, en virtud de los contenidos de este apartado, sugerimos que quien lee esto pueda realizar una actividad práctica en la que junto a cada programa o modalidad que hemos presentado, agreguen una primera columna para proponer atributos que debiera dominar el profesorado que se desempeña en esa modalidad. También proponemos incorporar una segunda columna para señalar el principal objetivo de aprendizaje para el estudiantado que asiste a cada una de las 13 modalidades que hemos presentado.

Recursos para saber más

Para desarrollar el trabajo que proponemos, recomendamos considerar el contenido de los siguientes videos:

Paulo Freire: Perspectivas críticas en Educación <https://www.youtube.com/watch?v=Uixem8Hah6U>

UNESCO: El futuro de la Educación
<https://www.youtube.com/watch?v=EUYigwzi4zI>

Referencias

Medina Rubilar, F. P., y Olivares García, M. de los A. (2022). Análisis de la colaboración entre Programas de Protección Especializados en Reinserción Educativa (PDE) y escuelas de Chile. Una mirada desde el reenganche y la exclusión educativa. *Revista Sophia Austral*, 28, 10. <https://doi.org/10.22352/SAUSTRAL20222810>

Trayectorias docentes en programas de reinserción y reingreso

Claudia Córdoba Calquín¹
Juan Pablo Espinoza Espinoza²

Resumen

En este ensayo buscamos describir las trayectorias personales y laborales de docentes que se desempeñan en programas de reinserción y reingreso escolar en Chile. Se presentan datos obtenidos a través de dos fuentes: una encuesta en la que participaron alrededor de 100 docentes y narrativas autobiográficas desarrolladas con un conjunto de 18 profesorxs. Los datos fueron producidos en el año 2022 en el marco del Proyecto Fondef IdeA ID21I10061. Esta información permite conocer los perfiles de formación de estxs profesorxs, así como sus condiciones de trabajo, junto con acceder a diferentes experiencias, acciones, procesos y escenas que intervienen o están en juego en su desarrollo profesional en el marco de estos programas. El análisis de estas trayectorias permite introducirse en algunas de las tensiones, conflictos, aciertos y distensiones que vivencian en sus prácticas docentes.

Introducción

Este capítulo tiene por objetivo conocer quiénes son lxs profesorxs que se desempeñan en programa de reinserción y reingreso. Lo que buscamos es responder a preguntas tales como ¿cuáles son sus características personales?, ¿cómo son sus trayectorias profesionales?, ¿qué les motivó a incorporarse en este espacio de trabajo? o ¿cuáles son los desafíos que más frecuentemente vivencian en este?, entre otros asuntos.

1 Departamento de Educación, Universidad de Santiago.

2 Departamento de Educación, Universidad de Santiago.

Desde el enfoque de las pedagogías culturalmente sostenibles es indispensable reconocer, valorar y legitimar los saberes, prácticas e identidades de lxs protagonistas de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, se entiende que el desarrollo de etnografías colaborativas es una oportunidad para facilitar la reflexión pedagógica sobre sus desempeños profesionales, conocimientos y saberes. Es por ello que una primera tarea que nos planteamos en 2022 fue conocer las trayectorias personales y profesionales de lxs profesoras que se desempeñan en programas de reingreso y reinserción educativa, utilizando para ello la metodología de las narraciones autobiográficas.

En función de esto, elaboramos un cuestionario que exploraba diferentes dimensiones, tales como: las características de género y edad de este grupo, qué tipo de pedagogía estudiaron, cómo se insertaron en los programas de reingreso y reinserción. Logramos trabajar sobre un conjunto de 102 cuestionarios.

Además, pensamos que era indispensable conocer desde su propio relato cuáles fueron los aspectos centrales que lxs llevaron a incorporarse como docentes en un programa de este tipo, cómo desarrollan habitualmente su labor y cuáles son los desafíos que deben encarar cotidianamente. A través del desarrollo de varios talleres invitamos a un grupo de profesorxs de programas de reingreso y reinserción a elaborar una narración autobiográfica con foco en su trayectoria laboral. Tomamos esta opción porque creemos que el curso de vida de los sujetos es el resultado del entrelazamiento de múltiples trayectorias que representan diversas dimensiones —trabajo, escolaridad, formación, vida extraescolar, etc.— en las que una persona se desenvuelve a lo largo de su vida. Desde esta perspectiva narrativa, se entiende que el lenguaje es el medio esencial para comprender cómo las personas construyen significados y dan sentido a sus propias experiencias. Es decir, las narraciones nos permitirían acceder a cómo los individuos organizan el flujo de su experiencia, conociendo cómo integran, estructuran, interpretan los espacios, episodios, personajes, emociones, acciones y reflexiones en términos temporales y espaciales.

En la elaboración de narrativas autobiográficas participaron 18 docentes, de los cuales 10 eran mujeres y 8 hombres. Se desempeñaban en Proyectos de Reinserción y Reingreso Educativo (PDE), Programa Apoyo Socio Educativo (ASE), Programa Espacio de reencuentro educativo y Centro de Sanciones Régimen Cerrado (CIP-CRC). Seis participantes llevaban entre 6 y 9 años en este tipo de programa, mientras

otros cinco habían trabajado un promedio de 4 años; el resto de lxs docentes (7) llevan menos de 2 años.

En las siguientes páginas damos cuenta de los hallazgos efectuados a través de estos dos dispositivos de investigación. Para ello hemos optado por el uso de la primera persona plural con el objetivo de acercar al lector a los datos y relatos de lxs profesorxs participantes.

¿Qué muestran los cuestionarios y las narraciones autobiográficas?

La mayor parte de quienes respondimos el cuestionario somos mujeres (63%) y en la inmensa mayoría (96%) somos de nacionalidad chilena. Nuestra edad promedio es 37 años, pero la mayor parte (casi el 60%) tenemos entre 28 y 38 años.

En relación con nuestra formación, un 50% obtuvimos nuestro título en alguna universidad estatal, un 46% lo hicimos en una universidad privada y el 4% restante en un instituto profesional. Además, parte de nosotrxs ha seguido perfeccionándose: 19% tiene un magíster y un 30% un diplomado.

Un tercio de lxs docentes que nos desempeñamos en programas de reingreso y reinserción somos docentes de Historia y Geografía (29%) y una proporción similar (28%) somos profesorxs de Enseñanza Básica. Lxs profesorxs de otras especialidades representan menores proporciones. Junto a ello, la situación más frecuente es que trabajemos en nuestra área de especialización (67%).

La gran mayoría de quienes respondimos al cuestionario (86%) informamos haber realizado capacitaciones o perfeccionamiento en los últimos 5 años. Los temas abordados en este contexto son principalmente prácticas pedagógicas (46,6%), estrategias socioemocionales (44,3%) y perspectiva de género (42%). La situación más frecuente es que el perfeccionamiento haya sido financiado por la organización en que nos desempeñamos seguido del autofinanciamiento (55% y 49%, respectivamente). En menor proporción, la capacitación fue gratuita (28%) o bien que fue ofrecida por Mejor Niñez o SENAME (17%) o el Ministerio de Educación o CPEIP (10,2%).

El grueso de quienes respondimos al cuestionario trabajamos en un PDE (48%). Un 21% nos desempeñamos en un programa de apoyo ASE; un 13% lo hacemos en un centro educacional integral de adultos

CEIA y un 10% en programas re inserción escolar del Mineduc. Nuestra presencia en otro tipo de programas es menor.

Es importante señalar que casi un tercio (27%) de lxs docentes que nos desempeñamos en programas de reingreso y re inserción tenemos otro empleo de forma paralela. Volveremos sobre este tema más adelante.

Junto a ello, la mayoría (77%) informamos que habíamos tenido experiencias laborales previas. Dentro de ese grupo, la mitad habíamos trabajado en escuelas del sistema escolar regular, mientras la otra mitad lo había hecho en otros programas de reingreso y re inserción. ¿Qué nos motivó a cambiar de trabajo? Un 45% señalamos que lo hicimos para enfrentar nuevos desafíos y un 33% planteamos que lo que nos alentaba al cambio era el trabajo específico con niños, niñas y jóvenes en situación de exclusión escolar.

Hasta aquí, hemos presentado un panorama general de nuestras características; ahora nos centraremos en conocer cómo vivenciamos nuestro trabajo de forma cotidiana.

Un primer elemento que se nos consultó en la encuesta fue en qué medida nos encontrábamos sensibilizadxs con las problemáticas que habitualmente experimentan los niños, niñas y jóvenes que participan de los programas de reingreso y re inserción. Es por ello que nos preguntaron si habíamos experimentado algunas de estas situaciones en nuestra vida. Los resultados obtenidos muestran que aquella que aglutina una mayor proporción de respuestas (42%) es el haber sido discriminadxs en razón de nuestro origen socioeconómico, etnia, raza, género, etc. Asimismo, poco más de un tercio (35,3%) señalamos haber tenido un entorno familiar con dificultades psicosociales, tales como la adicción al alcohol y/o drogas, abuso infantil, violencia intrafamiliar, etc., o haber vivenciado de forma cercana experiencias de repitencia en la enseñanza básica o media.

Se incluyó una pregunta de respuesta abierta en la que nos preguntaban si creíamos que nuestra propia experiencia (o la de personas cercanas) había incidido en que hubiésemos optado por desempeñarnos en programas de reingreso y re inserción. En este sentido, gran parte de nosotrxs señaló que las experiencias personales sí han influido en nuestra trayectoria laboral. No obstante, esta respuesta se asocia prioritariamente a que —por distintas razones— consideramos que contamos con una “sensibilidad social” que nos motiva a desempeñarnos en estos contextos con el fin de aportar a poblaciones más desfavorecidas. Es decir, esto no se vincula (en la mayoría de los casos) con que hayamos vivido especial-

mente situaciones de exclusión, sino más bien con que consideramos que estamos sensibilizadxs con situaciones vinculadas a vulneración de derechos o problemáticas sociales.

En relación con nuestras condiciones de trabajo partamos por señalar que atendemos, en promedio, a 18 estudiantes y un 75% de quienes respondimos informamos atender a 25 o menos estudiantes.

Junto a ello, a través de una pregunta abierta, se nos consultó sobre las tareas a las que debemos responder. De acuerdo con los datos recogidos, gran parte del tiempo lo destinamos a hacer clases y tareas administrativas (como registrar nuestro trabajo en la plataforma Senainfo o elaborar informes). En un segundo plano, mencionamos otras tres tareas: preparación de la docencia, desarrollo de visitas domiciliarias y coordinación con redes vinculadas a la protección y restitución de derechos. En un tercer plano, aparecieron tareas relativas a coordinación con establecimientos educativos regulares y con nuestros compañerxs de programa.

En relación con el trabajo específico que desarrollamos con nuestrxs estudiantes, lo que hacemos más frecuentemente es conversar con los niños, niñas y adolescentes con quienes trabajamos. Estas conversaciones suelen ser sobre temas generales (52%), acontecimientos de su vida (40,2%) o sobre los elementos de su cultura (38,2%).

Por otra parte, lxs docentes que nos desempeñamos en estos programas debemos elaborar un plan de trabajo individual para cada estudiante. En relación con esta tarea, la mayoría (82%) señalamos considerar el currículum escolar para su diseño. Quienes no utilizamos este instrumento apuntamos a que no sería pertinente para los niños, niñas y jóvenes del programa; o bien que no es posible planificar debido a la necesidad de atender permanentemente situaciones emergentes o bien porque nuestros estudiantes no asisten o participan con regularidad al programa.

También nos consultaron en cuáles ámbitos nos sentimos más y menos competentes. Nuestras respuestas indican que nos sentimos bastante conformes con el desempeño que tenemos frente a las tareas pedagógicas, tales como: planificación, enseñanza y evaluación (83%). En segundo lugar, aparece el trabajo en red con otrxs profesionales o programas (42,2%) y en tercer término, la articulación o colaboración con establecimientos educativos (41,2%). Como contrapunto, los ámbitos en que nos percibimos como menos competentes apuntan al dominio de normativas legales y al conocimiento sobre aspectos de salud mental de niños niñas y jóvenes (52% y 50%, respectivamente).

Esto último es coherente con que uno de los mayores desafíos que nos toca enfrentar en el marco de nuestro trabajo es la contención emocional de niños, niñas y jóvenes o sus familias (24%), seguido del manejo conductual (18%), mientras en un tercer lugar se encuentra el trabajo con familias y comunidades (16%). Si se tiene en cuenta el tipo de programa en el cual nos desempeñamos, se constata que el manejo conductual representa el mayor desafío para quienes trabajamos en programas ASE. Como contrapunto, quienes nos desempeñamos en PDE ubicamos este desafío en un tercer lugar.

Ahora que hemos esbozado el trabajo que desarrollamos es interesante comentar cuán satisfechos nos sentimos. Sin duda, nuestra fuente de satisfacción más significativa es la relación con niños, niñas y jóvenes (mencionada por un 68% de quienes respondimos), seguido de la posibilidad de desarrollar nuestra vocación (51%) y del grato ambiente laboral en el que desarrollamos nuestras tareas (46%). Como contrapunto, la principal fuente de insatisfacción es la remuneración (69% de los docentes lo mencionamos); en relación con esto es importante recordar que una parte relevante de nosotrxs desarrolla de forma paralela otro empleo. Con porcentaje bastante menor mencionamos las condiciones de trabajo y el permanente cambio de funciones (20% de menciones). Sin perjuicio de estos aspectos negativos, la mayoría de nosotrxs (77%) no estamos interesados en cambiar de trabajo.

En el cuestionario se nos solicitó profundizar en las situaciones que nos resultan más gratificantes y frustrantes en el trabajo con niños, niñas y adolescentes de estos programas. Las situaciones que han significado una mayor satisfacción son aquellas ocasiones en que, a pesar de todas las dificultades, los niños, niñas o jóvenes con quienes trabajamos muestran avances en su proceso de aprendizaje o bien, progresos en la resolución de problemáticas psicosociales. Por una parte, nos sentimos altamente satisfechos cuando observamos que nuestrxs estudiantes alcanzan distintos objetivos de aprendizaje (como leer, comprender o interesarse en ciertos contenidos o adquirir un idioma extranjero); concluir etapas de la enseñanza obligatoria (a través de inserción escolar o exámenes libres); o bien, iniciar o finalizar estudios superiores. Asimismo, nos satisface enormemente cuando superan la adicción a sustancias, se revinculan con miembros de su familia o logran separarse de personas que les hacen daño, entre otras.

En un segundo plano nos sentimos satisfechos cuando recibimos el agradecimiento, reconocimiento o cariño por partes de niños, niñas y jóvenes y sus familias, así como cuando logramos tener experiencias de trabajo colaborativo con colegas y otras redes (escuela formal, profesionales de otras instituciones, etc.).

Por otra parte, cuando se nos consulta sobre las experiencias que han resultado más difíciles, gran parte de nuestras respuestas apuntan a los problemas psicosociales (adicción a drogas) o vulneración de derechos (abandono, abuso) que experimentan frecuentemente los niños, niñas y jóvenes de nuestros programas y que pueden terminar en su reclusión o incluso, su muerte. En ese sentido, es doloroso cuando constatamos que, a pesar de haber realizado todos los esfuerzos posibles, no se cumplen los objetivos de aprendizaje o un niño, niña o joven abandona el programa precisamente debido a sus condiciones de vida y sobre las cuales tenemos escasas posibilidades de incidir.

También apuntamos a la falta de recursos pedagógicos especializados para el trabajo con esta población. Resulta muy difícil estrechar las brechas cuando los niños, niñas o jóvenes no saben leer, tienen una muy baja comprensión lectora, vacíos de conocimientos severos, necesidades educativas especiales o una asistencia irregular al programa.

Junto a ello una de las situaciones que nos genera mayor frustración es la escasa capacidad de manejo conductual o contención emocional que nosotros o nuestras instituciones puede ofrecer a los niños, niñas y jóvenes.

Finalmente, aun cuando fue señalado solo por dos de nosotros, la relación con la escuela regular puede constituirse como una importante fuente de frustración:

Lo más complejo dentro de toda mi experiencia en proyectos de reinserción escolar, ha sido la gestión con la contraparte en cuestión: la escuela. Lograr que problematicen, que flexibilicen, que logren mirar a los chicos(as) que se van o expulsan ha sido duro. Que la escuela logre verse como institución vulneradora, mirarse y querer reflexionar y transformar la práctica pedagógica.

Respuesta otorgada frente a una pregunta abierta en el cuestionario.

¿Cómo percibimos a nuestros estudiantes?

Se nos consultó cuáles son las principales razones para que los niños, niñas y jóvenes con quienes trabajamos se encuentren en situación de exclusión educativa. Un tercio (30,4%) de nosotrxs señaló en primer lugar los problemas familiares, seguido de problemas conductuales (25,5%) y la rigidez del sistema escolar tradicional (20,6%).

Adicionalmente, se nos consultó por los motivos que llevaron a que los niños, niñas y jóvenes con quienes trabajamos ingresaran al programa. Un 42,2% pensamos que esto se relaciona con la necesidad de regularizar su situación de estudios, el 25,5% creemos que se explica por requerimientos judiciales y un 17,7% pensamos que es para incrementar posibilidades de encontrar trabajo.

En cuanto a cuáles son los motivos que tienen nuestrxs estudiantes para permanecer en el programa, el 49% de nosotrxs cree que esto se asocia con la relación significativa que logramos establecer con ellxs. En segundo lugar, apuntamos a la necesidad de regularizar sus estudios (38,2%) y, en tercer lugar, a los requerimientos judiciales que deben cumplir (18,6%).

Junto a ello, nos consultaron por los principales facilitadores con que cuentan los niños, niñas y adolescentes una vez que egresan del programa. Lo que mencionamos en primer lugar es el acompañamiento informal de profesionales del programa de reingreso y reinserción (42%), seguido de la capacidad de resiliencia de los mismos niños, niñas y jóvenes (25%) y del apoyo familiar o de amistades (22%). Al contrario, los elementos que dificultan su trayectoria después del egreso son principalmente la poca flexibilidad del sistema escolar, la falta de apoyo familiar y las adicciones a drogas o alcohol (31%, 17% y 16%, respectivamente).

Es importante señalar que casi todxs lxs profesorxs que respondimos al cuestionario (98%) consideramos que las familias son un actor clave en el logro de los propósitos del programa de reingreso o reinserción. Sin embargo, la mayoría (67%) observamos que pocas familias cumplen con las tareas que se espera de ellas desde el programa.

Finalmente, se nos consultó por el impacto que nuestros programas de reingreso o reinserción tienen en los niños, niñas o jóvenes. La mayoría pensamos que el principal aporte es que se sienten más incluidos en la sociedad (73%), seguido de una mejora en su autoestima (63%). Además, se logra mejorar el aprendizaje de contenidos escolares (51%),

se aseguran mayores oportunidades laborales (41%) y mejoras en su calidad de vida (40%).

¿Qué muestran nuestras narrativas autobiográficas?

El equipo de investigadorxs del proyecto Fondef nos invitó a participar en la reconstrucción de nuestras trayectorias formativas y sociales, así como en la identificación de concepciones y prácticas educativas y que nos han conducido a desempeñarnos en programas de reinserción o reingreso escolar. Para este propósito se nos propuso la metodología de las cartografías educativas que, como método investigativo visual, facilitó un camino de reflexividad pedagógica de nuestras trayectorias y sobre cómo llegamos a ser docentes en estos programas. Luego de cartografiar nuestras trayectorias, elaboramos narrativas autobiográficas que permitieron comprender e interpretar diversas experiencias, procesos de construcción y transformación de nuestras identidades docentes con tensiones y distensiones que han determinado este caminar formativo, social y profesional.

La Figura 1 muestra la cartografía educativa que utilizamos para responder cómo llegamos a ser profesorxs en programas de reingreso y reinserción escolar.



Figura 1. Cartografía educativa.

De esta forma, creamos “narrativas autobiográficas” en las que se pueden identificar tres dimensiones:

1. Experiencias infantiles y educativas: motivaciones para estudiar y ejercer pedagogía.
2. Experiencias negativas para comprender los alcances de la educación.
3. Experiencias situacionales o de realización que derivan en la docencia en programas de inserción o reingresos educativos.

Experiencias infantiles y educativas: motivaciones para estudiar y ejercer pedagogía

Al narrar nuestras trayectorias de vida, logramos identificar escenas que reconstruyen experiencias durante la infancia y el sistema escolar. Ellas aportan para estudiar y desempeñarse como docente: historias familiares, en nuestros barrios y acontecimientos de la vida cotidiana en la escuela.

En primer término, las propias trayectorias de nuestras familias se convierten en motivaciones y desafíos para optar por formarse en docencia, por ejemplo, una de nosotras relata:

Desde muy pequeña mi familia me contaba cómo mi abuelita paterna les enseñaba a leer y escribir a los niños del campo. Es por este motivo que decidí estudiar pedagogía, además tengo dos primas paternas que decidieron seguir con la vocación de enseñar a otros.

Profesora participante.

Asimismo, recordamos que las prácticas organizativas estudiantiles han configurado sensibilidades, disposiciones y miradas políticas para “ayudar”, por medio de nuestras “capacidades y conocimientos”, a personas que sufren cotidianamente los efectos de las desigualdades sociales. Por ejemplo, uno de nosotros señaló la relevancia que tuvo la Revolución Pingüina en la decisión de estudiar pedagogía:

Desde mi adolescencia me involucré en contextos de incidencia social. Durante los años 2006-2007 me involucré estrechamente con los movimientos estudiantiles de mi comuna en un rol de delegado escolar, donde se organizaba a los establecimientos de la comuna en función de las ma-

nifestaciones, paros y mesas de trabajo con el municipio para solucionar problemáticas escolares de esa época, así nace un cariño especial por el trabajo social y la política, siendo este mi primer acercamiento a esta área.

Profesor participante.

Junto a ello, en nuestras experiencias escolares cotidianas ocurría “todo y de todo”: control, sanciones, disciplina, evaluaciones, adquisición de conocimientos y habilidades (en ocasiones “a medias”). También recordamos momentos gratos con lxs compañerxs, en los que surgieron amistades y amores. Además, establecimos vínculos emocionales con profesorxs, quienes nos escuchaban y se comprometían con estas acontecidas vidas juveniles. Una de nosotras narra:

Cuando ya estuve en media tenía profesores con los que nos podíamos vincular, profesores que se comprometían con los estudiantes y se preocupaban de tus emociones. Mientras viví mi experiencia en un comercial, estaba aún confundida, no deseaba estar ahí porque mi sueño era ingresar a la universidad, sin embargo, decidí dar lo mejor para terminar con un título.

Profesora participante.

Recordamos aquellos docentes que, con determinadas identidades, subjetividades, estéticas y prácticas, o con llamativas performance, generaron situaciones de aprendizaje significativo que a la vez impactaron en nuestras vidas adolescentes para “formarnos y ejercer la docencia”. De esta forma, surgen recuerdos como el siguiente:

Llegó un profesor joven, novato, que de haber llevado veston negro habría pasado disimulado como estudiante... [con] un bolso de cuero empastado, que a todas luces parecía el regalo de una familia orgullosa por su hijo profesional. Llega como reemplazo y, casi sin ánimo de perder tiempo, comienza una clase de historia que creo verla con mucha nitidez hasta el día de hoy: demostró un dominio del relato tal que parecía haber vivido todo lo que contaba... nos quedamos conversando con él durante el recreo... conversé con un compañero de curso de aquella época... salí entre las anécdotas aquella primera clase y nuestro impacto sobre ella... tanto mi compañero como yo hoy somos, también, profesores de historia.

Profesor participante.

No solo sucesos durante nuestras infancias y adolescencias intervienen para comprender y otorgar significados a la educación. Otras experiencias, iniciadas nuestra adultez, se transforman en bifurcaciones y puntos de inflexión para reflexionar y tomar decisiones. Como señalamos, en ocasiones se producen aprendizajes que nos llevan a formarnos como profesoras, pero también esta decisión puede vincularse a la vivencia de conflictos y rupturas que derivan en desafíos personales. Por ejemplo:

Un día, por cosas de la vida y mi quiebre matrimonial, me dije a mí misma “ahora es el tiempo de retomar mis sueños” y decidí estudiar. Iba a ser más complicado ya que tenía dos hijos pequeños, un trabajo que solo me permitía estudiar de noche. No fue fácil las largas noches de estudio, quedar sin bus y dejar a los hijos solos. En algún momento me pregunté “¿y si dejo esto hasta acá?” Luego pensé y me dije mí misma: NO... TÚ ERES CAPAZ, por ti y por tus hijos...

Profesora participante.

Experiencias negativas para comprender los alcances de la educación

Nuestras narraciones autobiográficas permitieron reconstruir sucesos que han operado en la configuración de nuestras vidas e identidades docentes. Estas experiencias le han ido otorgando significados a la educación y al ser docente en el contexto chileno.

Varixs de nosotrxs recordamos nuestro paso por la escuela como una constatación cercana de las desigualdades sociales que existen en nuestro sistema:

Mi experiencia en ese recinto llamado colegio fue lamentable. La sala de clases era oscura y había un profesor que hacía todas las asignaturas. Recuerdo la cara de mi profe jefe retándonos por llegar sucios y las visitas permanentes del director... Le gustaba mucho hablarnos de sus hijos, la excelente elección de colegios en los que los había matriculado, recalcando que podríamos aprender a ser un poquito más como ellos: niños de bien.

Profesor participante.

Junto a ello, la posibilidad de estudiar en la universidad para varixs de nosotrxs resultaba lejana y en algún caso se pudo concretar solo en base al endeudamiento de nuestras familias:

Una vez culminada la educación media, no quise seguir estudiando nada, lo único que tenía en mi mente era poder trabajar y obtener dinero para aportar en mi casa y a la vez tener dinero para comprar las cosas que deseaba tener en ese momento. Además, lamentablemente por condiciones socioeconómicas, era muy complicado poder pagar una carrera universitaria.

Profesora participante.

Cuando logré aprobar 4to medio y terminar mis estudios, lamentablemente mi puntaje en la PSU, más mis notas de la enseñanza media, no lograban alcanzar los 500 puntos para ingresar en una universidad tradicional. Un amigo me preguntó si había postulado al Crédito con Aval del Estado (CAE), no tenía la más mínima idea de qué era eso, pero él me buscó en la página y me informó que había sido “beneficiario del crédito.

Profesor participante.

Cuando a pesar de todas las dificultades logramos ingresar a la universidad, nuestras familias se sentían orgullosas de nuestro logro. Ellos valoraban fuertemente la educación porque la veían como la posibilidad de mejorar nuestras condiciones de vida:

Para qué les comento la felicidad y el orgullo de mi madre, estaba totalmente agradecida, emocionada y con una gran felicidad, le comentaba a todo el mundo que su hijo mayor entraría a estudiar a la universidad. Vivíamos en aquel entonces en un campamento, donde no teníamos agua potable ni menos alcantarillado. Yo era la esperanza de romper ese círculo de la pobreza y a la vez ser el ejemplo de mis hermanos menores.

Profesor participante.

Haber experimentado en nuestras trayectorias educativas las carencias y dificultades, ha contribuido para que podamos ver con claridad la necesidad de considerar el contexto en el que viven nuestros estudiantes. En otras palabras:

El lado más pantanoso de la experiencia responde a patrones comunes a la realidad del sistema educativo. Responden a una deficiencia estructural, me refiero a las malas prácticas de profesores y profesoras que veían a los y las estudiantes como individuos sin contexto, sin familias detrás, sin problemas. (...) me permitió también abrir paso a las contradicciones y conflictos que comenzaron a calar hondo en mis reflexiones personales, respecto a la profesión, el devenir, el trabajo.

Profesora participante.

Experiencias situacionales o de realización que derivan en docencias en programas de inserción o reingreso educativo

Un primer aspecto a destacar es que a partir de vivencias cotidianas en los territorios populares en que crecimos pudimos tener un primer contacto con niños, niñas y jóvenes, amigos y amigas, que se encontraban excluidos del sistema escolar formal:

En la población donde viví gran parte de mi juventud los veranos y las vacaciones de invierno eran revolucionarias: todos salían a la calle, se organizaban partidos de fútbol, nos invitaban a fiestas, surgían peleas que eran el pan de cada día en estos sectores vulnerables, salíamos con el sol y volvíamos con la luna, pero había algo que me llama demasiado la atención. Estaban aquellos amigos que cuando se iniciaba el año escolar seguían buscándome e invitándome a salir en horario de clases, en las mañanas y en las tardes, hoy entiendo que eran amigos que estaban fuera del sistema educacional formal, pero no era uno, eran varios.

Profesor participante.

De esta manera, en el ejercicio de escritura autobiográfica aparecieron lxs amiguitxs “desescolarizados” de la población, cuyas vidas se asemejan a las niñeces que participan en los programas en los que trabajamos actualmente. De esta forma emergieron rostros, nombres y situaciones reales que son parte de nuestras huellas biográficas:

Franquito, de 10 años, quería ir al tranque a sacarle huevos a las gallinas o vender sapos en la feria del martes. Actividades que eran entretenidas y motivantes para un niño de su edad, pero cuando teníamos que vender,

no sabía sumar ni restar, él lamentablemente ya era un desertor a su corta edad.

Profesor participante.

Junto a ello, nuestra propia experiencia en la escuela “regular” nos permitió comprender algunas de las razones que tenían nuestros conocidos o amigos para dejar de ir, apareciendo la falta de sentido como un elemento muy relevante. De esta forma, una de nosotras recuerda:

A veces me detenía a pensar del por qué llegar tan temprano a un lugar que, además de rutinario, no me generaba interés. Mis compañeros no duraban mucho tiempo en las listas del libro de clases porque terminaban siendo retirados a otros lugares mejores o definitivamente terminaban siendo expulsados. Hay varias de esas caras que alguna vez vi en mi sala de clases que ahora se replican en los rostros de mis estudiantes. Es raro, pero quizás trabajo en esto porque nunca superé la ausencia de aquellos que no siguieron conmigo en la misma sala tratando de aprender algo.

Profesora participante.

La inserción profesional en programas de reingreso y reinserción puede relacionarse con distintas oportunidades y opciones. Por ejemplo, en algunos casos fue en etapas finales de la formación docente cuando se abrió la posibilidad de tomar contacto con un espacio distinto a la escuela “regular”:

Todo comienza al momento de realizar mi práctica profesional, había un lugar donde pocos querían ir por miedo, prejuicios en realidad, yo diría un poco de ignorancia. Ese lugar era la cárcel de mujeres. Fui sin saber a qué me enfrentaría, tenía un poco de miedo también...era un mundo totalmente diferente al que uno había conocido, pero sin embargo un lugar de muchas enseñanzas, vivencias, culturas, tristezas y también alegrías. A partir de ahí comencé mi trabajo como profesora en contextos de encierro.

Profesora participante.

En otros casos, se llega a este tipo de programas posteriormente, una vez que se ha experimentado el trabajo en establecimientos regulares que incluso pueden haber atendido a niños, niñas y jóvenes con condiciones socioeconómicas favorables. Sin embargo, a partir de nuestras preocu-

paciones por las desigualdades sociales se comienza a abrir la opción de trabajar en escenarios diferentes:

Comenzó a surgir en mí la inquietud por enseñar en otros contextos, en algún momento tuve la oportunidad de enseñar a adultos, trabajadores que no habían tenido la oportunidad de estudiar y por primera vez vi la gratitud en otros por mi trabajo. Fue importante volver a relevar mi profesión, y comenzar a desear no querer trabajar en otro contexto en donde yo sintiera que se podría contribuir en algo a equilibrar la balanza de la desigualdad.

Profesora participante.

Yo no quería estar todos los días en una sala de clases hablando, sino que quería poder hacer acciones significativas aunque los jóvenes estén de paso en el programa... sentí que un granito de mi trabajo se fue con ellos. En el 2018 decidí realizar un magíster en Políticas Educativas, la política siempre me ha gustado así que me dio la posibilidad de visibilizar a través de mi tesis el trabajo del programa de Apoyo Socio Educativo en los jóvenes... que el Estado ponga mayor énfasis en los niños, adolescentes y jóvenes que por diferentes circunstancias de la vida desertan, abandonan o no pueden acceder al derecho fundamental a la educación.

Profesor participante.

Conclusión

En este capítulo quisimos entregar una visión panorámica acerca de las características de lxs profesorxs que trabajan en programas de reingreso y reinserción educativa. En ese sentido, destacamos varios elementos:

- Por una parte, parece ser un grupo más bien joven que se concentra entre los 28 y 38 años; dos tercios se formaron como docentes de Historia y Geografía o de Enseñanza Básica y un tercio de ellos tiene otro empleo.
- Su trabajo cotidiano se enfoca preferentemente en la realización de clases y el cumplimiento de labores administrativas. En relación con el trabajo que desarrollan con sus estudiantes, se destaca el establecimiento de conversaciones como principal estrategia pedagógica. Asimismo, se sienten muy conformes con su desem-

peño en áreas como planificación, enseñanza y evaluación, mientras que los aspectos en los que consideran tener más dificultades son el dominio de normativas y el abordaje de problemáticas vinculadas a la salud mental de sus estudiantes.

- La fuente de satisfacción más significativa en su trabajo es la relación que logran establecer con niños, niñas y jóvenes, siendo la remuneración económica lo que les provoca mayor insatisfacción. Con todo, la gran mayoría no se plantea cambiar de trabajo.
- Este grupo de profesorxs se percibe así mismxs como personas con una alta sensibilidad frente a problemas sociales y, junto a ello, se consideran actores clave para que lxs estudiantes permanezcan en sus programas porque lograrían vincularse de forma significativa con ellos. Los recursos que niños, niñas y jóvenes ponen en este proceso —como su capacidad de resiliencia— son visibilizados en menor medida prevaleciendo, además, una visión negativa de sus familias.

Junto a ello, las narraciones autobiográficas nos muestran que son diversos los elementos que se entrelazaron para haber llegado a convertirse en profesorxs de programas de reingreso y reinserción. En varios relatos, sus propias vivencias en contextos vulnerados les acercaron al fenómeno de la exclusión escolar y sus consecuencias, destacando el escaso sentido que puede tener la experiencia de educación formal para algunos niños, niñas y jóvenes. Sin perjuicio de ello, la llegada a programas de reingreso y reinserción escolar no parece ser una opción definida de antemano, sino más bien una oportunidad desconocida que se abre paso en la trayectoria laboral.

Tanto las cartografías como las narrativas autobiográficas posibilitaron reconocer y visibilizar, con registros de memoria, aspectos relevantes de las trayectorias sociales, formativas y profesionales que han configurado y transformado sus identidades docentes.

Con ese aprendizaje realizado en el año 2022, en 2023 nuestro equipo se focalizó en desarrollar un proceso de formación con este grupo de docentes. Dicha formación se enfocó en promover el diseño y poner en práctica actividades educativas que fueran coherentes con las realidades socioculturales de los niños, niñas y jóvenes con quienes trabajan, sus familias y vecindarios. Pero también hacíamos hincapié en que estas propuestas estuvieran en sintonía con sus propias experiencias.

De esta forma, esperamos contribuir para concretar una propuesta educativa de uno de los principios básicos de las pedagogías culturalmente sostenibles: la legitimación de los saberes, experiencias y prácticas culturales de lxs participantes.

Propuesta de actividad para profesorxs de programas de reingreso y reinserción escolar

Te invitamos a explorar en el código QR la cápsula de vídeo “Somos puro cuento”, que motivó a docentes de programas de reinserción y reingreso a contar o narrar sus trayectorias de vida:



Luego, te invitamos a escribir una carta autobiográfica dirigida a un/a docente que recién se esté incorporando al programa en que te desempeñas profesionalmente. La cartografía mencionada en páginas anteriores puede colaborar en la escritura de tu relato.

Para orientar el relato considera algunas de las siguientes interrogantes:

- ¿Qué experiencias ha configurado mi construcción profesional?
- ¿Qué aprendizajes construí en mis trayectorias de vida y profesional?
- ¿Qué papel han jugado mis trayectorias y aprendizajes en mi construcción identitaria como docente?

Para escribir este relato autobiográfico considera que nuestras trayectorias están conformadas por tensiones, conflictos, distensiones y giros en la vida. El relato puede considerar algún momento específico de nuestras trayectorias: infancia, juventud, adultez. Además, estar vinculado a la familia, escuela, vecindario, formación inicial docente, experiencias laborales, experiencias prácticas docentes, entre otras situaciones.

Recursos para saber más

Textos sobre trayectorias docentes:

Sánchez Olavarría, C. (2020). Trayectorias profesionales docentes: ¿una cuestión de experiencia? *Revista de la educación superior*, 49(196), 39-56. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.196.1406>

Sánchez Olavarría, C. y Huchim Aguilar, D. (2015). Trayectorias docentes y desarrollo profesional en el nivel medio superior CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*, 21, julio-diciembre, pp. 148-167. Instituto de Investigaciones en Educación Veracruz, México.

Textos sobre cartografías educativas:

Barragán, D. y Amador, J.C. (2014). La cartografía social-pedagógica: Una oportunidad para producir conocimiento y repensar la educación. *Itinerario Educativo*, (64), 127-141.

Sancho-Gil, J. M., Correa Gorospe, J. M., Ochoa-Aizpurua Aguirre, B. y Domingo Coscollola, M. (2020). Cómo aprendemos los docentes de universidad. Implicaciones para la formación docente. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(2), pp. 144-166: [10.30827/profesorado.v24i2.905](https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.905)

Textos sobre narrativas docentes:

Fernández, R. (2022). La narración y la ficción en la investigación educativa y pedagógica: relaciones y límites disciplinares. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*. 3(1), 7-24 DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i1.12019>

Souza, E. C. (2020). Investigación (auto)biográfica como acontecimiento: contexto político y diálogos epistémico-metodológicos. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 16-33 DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9613>

Abrir la puerta para construir una pedagogía culturalmente sostenible. Principios, conceptualizaciones y recursos

Constanza Herrera Seda¹
Natalia Ferrada Quezada²

Los puntos de partida: el puño que empuja y la puerta que se abre

Al comenzar el camino de escribir este capítulo nos inquietaba profundamente cómo podríamos integrar las diversas capas cuando hablamos de Pedagogía Culturalmente Sostenible (PCS), especialmente si lo ponemos a la luz de los desafíos del sistema educativo chileno. Luego de algunas conversaciones decidimos intentar representar este marco a través del collage (Figura 1). Si bien no somos más que unas entusiastas hacedoras de collage sin nada de formación, creemos que nos ha permitido clarificar nuestras ideas y, en el conjunto de piezas que se integran, destacar algunos elementos relevantes que profundizaremos en este texto.



Figura 1. Collage realizado para ejemplificar la metodología.

1 Departamento de Educación, Universidad de Santiago de Chile.

2 Departamento de Educación, Centro de Estudios Migratorios (CEM), Universidad de Santiago de Chile.

En primer lugar, y en el centro de la imagen, hemos querido representar el estado de las cosas cuando hablamos de la educación en Chile, en el marco de una sociedad extremadamente neoliberalizada. El contexto en que lo expresamos es mediante el puño que empuja, para evidenciar la fuerte presión que esta cultura neoliberal ejerce sobre las instituciones educativas y la sensación de opresión que compartimos con un gran número de profesorxs. Al respecto, Oyarzún y Cornejo (2020) nos señalan que las cualidades del modelo educativo chileno “basado en medidas fundamentalistas de mercado y competencia aplicadas durante más de tres décadas, han sido terreno fértil para que las políticas gerencialistas impacten de manera profunda en diversas dimensiones del trabajo y la subjetividad docente” (p. 16). A partir de la revisión de varias investigaciones realizadas en el país, los autores muestran cómo la Nueva Gestión Pública ha tenido efectos contraproducentes, movilizándolo la resistencia del profesorado a las políticas del Estado, pero también un sentimiento de desmoralización ante la imposibilidad de alcanzar los resultados esperados.

La injusticia constituye una cualidad marcada de la educación chilena y se manifiesta en una diversidad de niveles difíciles de transformar. Más aún, esta se ha reproducido también a través de las iniciativas orientadas a su fortalecimiento. A modo de ilustración, Cavieres (2014) muestra cómo las políticas educativas orientadas a mejorar la calidad de la educación en Chile, por su racionalidad y funcionamiento, han contribuido a favorecer la exclusión del estudiantado que habita en los territorios más empobrecidos del país. Desde la visión del autor, el modelo curricular hegemónico ha enfatizado cierto capital cultural que se condice con las evaluaciones estandarizadas de calidad. En este contexto, las prácticas y herencias culturales asociadas a los grupos sociales con menos recursos económicos son consideradas un obstáculo para alcanzar los aprendizajes previstos y expulsadas del sistema educativo. A partir de esta idea, reconocemos como especialmente valiosos los aportes de la PCS, en la medida que nos acerca a la reflexión sobre los mecanismos de exclusión que operan en un sistema educativo que no reconoce la valía de todos sus estudiantes, que les etiqueta para apoyarles y que se aleja de sus marcos culturales.

Del mismo modo, observamos que las políticas educativas en Chile, bajo el interés de apoyar al estudiantado excluido, han levantado una serie de programas e iniciativas que reproducen la perspectiva del déficit. Tal como expone Apablaza (2018), más allá de las políticas de inclusión

han favorecido la marginalización y el *apartheid* ocupacional. La investigadora señala que las prácticas de diagnóstico y apoyo al estudiantado excluido han propiciado nuevas formas de etiquetamiento, en que las diferencias sociales son gestionadas y controladas según su deseabilidad o indeseabilidad para el cumplimiento de los desempeños esperados.

Desde nuestro punto de vista, la instalación del neoliberalismo en la educación chilena ha hecho que bajo un rótulo aparentemente transformador de la educación, se (re)produzca una lógica de mercado que ubica a lxs niñxs y jóvenes en una posición de competencia y deja de lado a un número importante de estos. En el collage hemos querido sintetizar esta idea en la zapatilla con el sello de la calavera, en la que el símbolo de la desobediencia constituye una marca que solo aumenta el valor comercial del objeto. En consecuencia, nos parece fundamental repensar la educación continuamente y cuestionar colectivamente nuestras propias comprensiones y prácticas para construir verdaderamente una educación que aporte a la justicia social.

En esta búsqueda de enfoques pedagógicos que contribuyan a una educación genuinamente transformadora nos hemos acercado a la PCS, en tanto medio para repensar la educación. En el collage que les compartimos hemos querido representar este enfoque como la puerta que se abre, resistiendo a los enfoques educativos dominantes de la estandarización. Al abrirse, descubrimos la posibilidad de recuperar las herencias culturales que nos preceden —a las que seguimos unidxs por el fino hilo rojo— y, al mismo tiempo, dar lugar a las nuevas y diversas manifestaciones culturales que las infancias y juventudes construyen a diario en nuestros barrios.

La PCS es fruto de la búsqueda continua y la reflexión compartida de un grupo de educadorxs de color interesados en desafiar los discursos de la blanquitud fuertemente instalados en el sistema educativo estadounidense. Adicionalmente, lxs autores cuestionan otras perspectivas con las que esta cultura blanca se relaciona, como son la mirada patriarcal, cisheteronormativa, monolingüe, capacitista, clasista, xenofóbica y judeocristiana.

Nuestra motivación proviene de otros lugares. Somos dos mujeres, académicas y formadoras de profesorxs, que crecimos, nos formamos y vivimos en la cultura del esfuerzo y la competencia individual. Ambas venimos de familias de clase media del sur de Chile y llegamos a la universidad a partir de lo que se suele entender como el sacrificio de nuestras madres y padres. En este contexto, reconocemos los privilegios

que tuvimos y seguimos teniendo acceso, y nos resistimos a que nuestros propios enfoques pedagógicos continúen reproduciendo esta cultura del mérito, que ha dejado a tantas personas, de nuestras familias y barrios, “pateando piedras” como dice la canción de Los Prisoneros.

En consecuencia, consideramos importante atender a la interrogante de Alim y Paris (2017) que señala: ¿Cómo serían nuestras pedagogías si esta mirada blanca no fuera la dominante? Esta inquietud es la que guía este capítulo y con la cual les invitamos a mirar juntxs por la puerta entreabierta.

Comprender los enfoques pedagógicos basados en la cultura: el hilo rojo que conecta con nuestra herencia cultural

Como los alerces milenarios que albergan en su interior un pasado remoto, pero abundante en historias de pueblos aguerridos y dominancia colonial, las pedagogías centradas en la cultura invitan a redescubrir la herencia cultural dormida. La reconstrucción de nuestras historias guarda infinitas posibilidades de reencuentros con quienes somos, con nuestra intersección de identidades construidas en base al presente con otros, pero también a un pasado con y de otros, cuya memoria no hemos de olvidar.

Los profesorxs somos llamados a honrar las memorias, deconstruyendo el currículum formal que domina nuestro sistema educativo, para abrir con fuerza la puerta hacia la cultura, a la diversidad de experiencias y saberes guardados, que en nuestro collage se representa en el baúl de los recuerdos, dejando la visión simplista de la anécdota familiar y folclórica. Las pedagogías basadas en la cultura son una herramienta que nos invita a la emancipación, a la flexibilización del currículum y a la construcción de sociedades más justas, a través del aprovechamiento de los saberes familiares, culturales, heredados y experienciales.

Como respuesta a las opresiones de la cultura blanca dominante, las pedagogías basadas en la cultura surgen como una necesidad de dar poder y voz a lxs oprimidxs y marginadxs históricamente. Tienen su raíz en distintos movimientos, teorías y tradiciones de pensadorxs y activistas de grupos marginalizados en países del norte global, principalmente en Estados Unidos, entre las décadas de los 60 y 90. Una de estas teorías es la de la Educación Multicultural, que mediante la promoción de la diversidad y la inclusión, intentó abordar este reto integrando las perspectivas

de diversos grupos culturales. Posteriormente, y como forma de realizar una mirada más profunda de la raza y el racismo, surgió la teoría crítica de la raza, que subrayó la necesidad de confrontar el racismo sistémico en la sociedad estadounidense, idea que se diseminó también al campo educativo. No obstante, estas ideas no respondían del todo a las cuestiones de índole práctico, acontecidas en el aula, para abordar las miradas de la enseñanza y el aprendizaje centradas en el déficit, además de las prácticas que excluyen la lengua e idiomas no legitimados y las formas culturales de lxs estudiantes.

Desde ahí es que surgen, en las últimas dos décadas, enfoques pedagógicos basados en la cultura como un recurso tangible e intangible valioso. Estos enfoques ofrecen una serie de definiciones y perspectivas útiles para la comprensión de un marco de acción para el trabajo en aula con niñxs y jóvenes. En un principio, estos enfoques pueden parecer iguales, pero las sutilezas de sus diferencias constituyen la riqueza en la que se sostienen uno y otro.

Gloria Ladson-Billings (1995; 2009; 2014) fue una de las primeras en plantear un enfoque pedagógico basado en los recursos culturales, y que aminora la distancia entre la teoría y la práctica, al que denominó Pedagogía Culturalmente Relevante. Surgió desde sus observaciones de lxs estudiantes afroamericanxs, que con frecuencia viven la marginación y exclusión de sus entornos educativos. Desde sus ideas, hace un llamado no solo a impactar en el rendimiento académico de lxs estudiantes, sino a promover la aceptación de su identidad cultural al tiempo que desafían las desigualdades que les rodean para crear conciencia sociopolítica en ellxs. Ladson-Billings define esta perspectiva como una pedagogía de la oposición, que empuja hacia un empoderamiento colectivo basado en tres aspectos centrales: el logro académico, el sostenimiento de la competencia cultural y el desarrollo de una conciencia crítica que permita desafiar la situación social y la cultura blanca dominante.

Diversxs autorxs han planteado otro enfoque que se basa en el conocimiento cultural y las habilidades desarrolladas por las familias (González et al., 2005; Moll y González, 1994; Moll et al., 1992). Este, llamado fondos de conocimiento, surge del trabajo con lxs estudiantes y sus familias mexicanas fronterizas, basándose en la evidencia de que lxs docentes pueden usar tales conocimientos para la enseñanza formal en la escuela. Se basa en un marco de referencia sociocultural y releva la idea de cómo las prácticas culturales y los recursos que las median crean y desarrollan conocimiento. Así, los fondos de conocimiento son defi-

nidos como “el conjunto de conocimientos y habilidades culturalmente desarrollados e históricamente acumulados necesarios para los hogares, el desarrollo individual y el bienestar” (Moll et al., 1992, p. 133). Desde esta perspectiva se recurre a las experiencias de vida y aprendizaje de los individuos derivadas de sus diversas historias familiares, diversidad de culturas y lenguas, reconociéndose como recursos para la enseñanza y el aprendizaje, y no como deficiencias.

Con la evolución de las sociedades y el trabajo práctico desarrollado en las escuelas, Geneva Gay (2002; 2010; 2013) desarrolla un enfoque pedagógico denominado como Enseñanza Culturalmente Sensible. Ella lo define como el “uso del conocimiento cultural, las experiencias previas, los marcos de referencia y los estilos de actuación étnicamente diversos para hacer que los encuentros de aprendizaje sean más relevantes y eficaces” (Gay, 2010, p. 31). El foco está puesto en que el aprendizaje es más significativo cuando hay mayor interés y es más atractivo aprender si el currículum se incorpora a las experiencias que han vivido lxs estudiantes. Una premisa fundamental de este enfoque es que lxs docentes tengan altas expectativas de todxs sus aprendices, con el fin de desarrollar la agencia y empoderarlos a nivel social y académico (Gay, 2010). De acuerdo con la autora, esto se logra a través de métodos que faciliten su independencia respecto a su aprendizaje. Así, por ejemplo se torna relevante, bajo esta perspectiva, el aprendizaje colaborativo y la autonomía, enseñando hacia y a través de la diversidad cultural, situando en el centro del diseño de la enseñanza la vida de lxs estudiantes como recursos legítimos de conocimiento (Gay, 2013). Además, se basa en el rescate y uso de la herencia e historia de lxs estudiantes y el de sus comunidades, es decir, considera sus diferencias culturales como ventajas y herramientas, no como problemas o dificultades que lxs estudiantes traen o que nunca podrán cambiar.

A medida que estos enfoques se fueron posicionando, Django Paris y Samy Alim amplían la concepción de las pedagogías basadas en la cultura. La PCS, como la definen, reconoce que la cultura tiene una naturaleza dinámica, no estática y que va más allá de la raza (Paris y Alim, 2014; 2017), pues es imperioso reconocer y poner en valor que lxs estudiantes poseen múltiples identidades y culturas que se interseccionan de una manera compleja que configuran e influyen en nuestra(s) identidad(es) como el género, la edad, la religión, la etnia, etc. Así, los y las profesorxs, a través de sus prácticas de aula, necesitan recuperar estos elementos y usarlos para dar un mayor acceso al aprendizaje, es decir, integrarlos

deliberadamente en cada etapa de la enseñanza. No se trata, entonces, de borrar o asimilar las formas de vida de las comunidades de lxs estudiantes, sino incorporar su experiencia vital y heredada en el currículum, de forma que puedan desarrollar el conocimiento y la conciencia de su propia cultura y de la cultura dominante.

Por otra parte, la cultura no se reconoce como un conjunto de recursos tangibles, sino que se hace hincapié también en aspectos intangibles como los valores y las creencias. En nuestro collage esto se ve representado en la imagen del baúl, un artefacto que habitualmente tiene una connotación o un uso familiar de almacenamiento de recuerdos y de cosas en desuso, pero si nos detenemos en el valor inmaterial de aquello podemos darnos cuenta de que cada uno de esos objetos almacenados contienen memoria, sensaciones, sentimientos, y muchas veces guardan una vida pasada de añoranza. Preguntarnos qué activos poseen lxs estudiantes de su vida familiar, de su territorio e incorporarlas en la enseñanza para su aprendizaje es una forma de mantener viva su propia cultura y cuestionar las narrativas dominantes que mantienen las desigualdades. Partir abriendo la puerta que conecta con las experiencias vitales de nuestros estudiantes con su comunidad y su territorio, abre espacios para sostener la reflexión crítica sobre las estructuras y normas sociales impuestas, que oprimen, homogenizan y debilitan el sistema educativo.

A partir de aquí, queremos invitarte a abrir más la puerta y tomar el hilo rojo con fuerza. Además, te invitamos a cuestionarte ¿cómo transformo mi aula en culturalmente sostenible?, ¿cómo pueden los testimonios y experiencias de lxs estudiantes impulsar el cambio curricular y el diseño de mi enseñanza?

Construir sostenibilidad cultural: lo que está más allá de la puerta

La PCS se ha desarrollado a partir del diálogo entre las experiencias en terreno y la reflexión. Por ende, sus principios surgen de las iniciativas movilizadas por diversos autorxs con niñxs y jóvenes de distintos contextos. Esto les da a sus propuestas un carácter encarnado sumamente enriquecedor, ya que no se trata solo ideas que surgen desde lo teórico, sino que emanan de los encuentros, experiencias y saberes que lxs profesores han construido más allá de la puerta. A continuación, revisaremos algunos de los principios que podemos identificar en los trabajos de di-

versxs autorxs asociados a esta pedagogía (Alim et al., 2020; Buffington y Day, 2018; Koklut y Aydin, 2021; Marshal, 2023; Paris y Alim, 2017; Strekalova-Hughes y Wang, 2019; Woodard et al., 2017).

1. Desafiar las narrativas hegemónicas y construir contranarrativas

En los pasajes anteriores hemos reflexionado acerca de cómo ciertos grupos sociales han sido contruidos como carentes o problemáticos. Estas construcciones culturales presentan expresiones en distintos espacios de la sociedad y, en la medida que inundan tales espacios, reproducen visiones deficitarias de lxs niñxs, jóvenes y familias que pertenecen a dichos grupos. Por ende, un enfoque pedagógico que apuesta por la sostenibilidad cultural debe, en primer lugar, contribuir a que el profesorado y lxs mismxs niñxs y jóvenes tengan espacios para investigar y tomar conciencia de cómo se representa su cultura en los medios de comunicación, las diferencias existentes con la cultura hegemónica y las prácticas que intentan asimilarlos a esta última.

En segundo lugar, se trata de construir nuevas formas de comprensión y relación con quienes pertenecen a grupos marginalizados, es decir, contranarrativas. Estas narrativas alternativas deben contribuir a la transformación social, al desafiar el modo como se les ha visto tradicionalmente y reconocer el valor que existe en sus prácticas y herencias culturales. Desde nuestro punto de vista, este constituye un objetivo difícil de alcanzar porque implica nadar a contracorriente. Lxs profesorxs que asumen este enfoque pedagógico requieren estar siempre atentxs a cómo se está concibiendo a lxs niñxs, jóvenes y sus comunidades, por ejemplo, en los lineamientos de la política pública, en el discurso socialmente aceptado, en las conversaciones con otrxs colegas e incluso en los mensajes que nosotrxs mismxs transmitimos.

2. Investigar y reconocer las prácticas culturales de las familias

El desarrollo de la PCS ha estado estrechamente relacionado con el desarrollo de las investigaciones cualitativas y postcualitativas. Lo anterior, ya que una condición que propicia la sostenibilidad se relaciona con el (re)conocimiento de la diversidad cultural presente en lxs niñxs, jóvenes y sus familias. Las historias de vida, las etnografías participativas,

las entrevistas en profundidad, la investigación-acción, entre otras, han sido vías para la investigación de las prácticas culturales que poseen las familias y que se expresan en sus actividades y relaciones cotidianas. La investigación con las familias en los territorios en los que habitan permite rescatar sus historias sociales y orales transmitidas de generación en generación, de conocer sus trayectorias biográficas en el marco más amplio de las sociedades y culturas en que les ha tocado vivir y de identificar sus prácticas diarias como medios de expresión, creación y recreación de su cultura.

La investigación en profundidad de estas prácticas culturales de las familias nos permite ir más allá de las caricaturas y estereotipos con los que habitualmente se representan a los grupos sociales. Las culturas, en tanto vivas, dinámicas y en continua transformación, constituyen construcciones complejas que se encuentran enlazadas con los contextos históricos en que se han desarrollado y, en consecuencia, requieren de un estudio profundo y continuo para su comprensión profunda. La investigación de las prácticas culturales no solo nos permite su conocimiento, sino que su reconocimiento en el sentido de su legitimidad y valor. No se trata entonces solo de conocer a lxs estudiantes y sus intereses (como habitualmente se dice en el espacio educativo), sino de indagar de manera sistemática y honrar las diversas culturas de lxs niñxs y jóvenes para hacerles un espacio en la educación formal.

3. Visibilizar y sostener la diversidad cultural

El reconocimiento de la existencia de procesos de invisibilización, silenciamiento y apropiación cultural constituye un punto de partida de la PCS. En este sentido, resulta fundamental tomar conciencia de los mecanismos que han mantenido fuera de la educación formal las manifestaciones culturales de las comunidades tradicionalmente oprimidas. En muchas ocasiones, las escuelas reducen el reconocimiento de la diversidad cultural a celebraciones aisladas en que se recuperan bailes, tradiciones o comidas típicas. En estos casos la diversidad cultural se transforma en un accesorio y se mantiene al margen de las propuestas curriculares y las actividades cotidianas que reproducen una cultura hegemónica. Por tanto, la visibilización requiere del reconocimiento y la valoración de las diversas lenguas y prácticas culturales que convergen en una determinada institución educativa, considerando sus formas tradicionales y expre-

siones actuales, para construir realmente aulas multilingües, multiétnicas y multiculturales.

Teniendo en cuenta los modos a través de los cuales las culturas hegemónicas se desplazan a otras formas culturales, hacer un espacio a sus expresiones en el espacio educativo contribuye también a su transmisión intergeneracional. Lxs niñxs y jóvenes tienen la posibilidad de compartir sus prácticas culturales con otrxs estudiantes y, en el proceso, aprender más de su propia cultura. Por ejemplo, cuando se invita y celebra el uso de las lenguas maternas en el aula. El enriquecimiento del aula a partir de las tradiciones y saberes de las distintas familias permite mantener las distintas culturas en el marco de un colectivo más amplio en el que conviven sin desaparecer.

4. Contribuir a la ampliación de los repertorios culturales

Al inicio de este capítulo, resaltábamos que el currículum prescrito en cada sistema educativo afirma y reproduce una particular cultura, que podemos señalar como dominante o hegemónica, ya que expulsa otras expresiones culturales y define los conocimientos e identidades que son valoradas en la sociedad. El acceso a esta cultura hegemónica es también un objetivo para quienes se posicionan desde el enfoque pedagógico de la sostenibilidad cultural. El dominio de dicha cultura es el que permite a lxs niñxs y jóvenes progresar en la educación formal y dicha educación es una importante herramienta para alcanzar espacios de influencia política y social. Por ende, no se trata de rechazar el currículum oficial, sino analizarlo críticamente y ponerlo en diálogo con otras fuentes de conocimiento tradicionalmente deslegitimadas en su valor y relevancia.

En consecuencia, asumir una perspectiva que se opone al asimilacionismo cultural es para lxs autorxs de este enfoque un medio para contribuir a que lxs niñxs y jóvenes puedan utilizar todo su repertorio cultural y facilitar sus competencias en los distintos espacios sociales en que se desenvuelven. Desde esta perspectiva, es posible contribuir a que quienes provienen de comunidades oprimidas puedan afirmar su identidad cultural desde el reconocimiento y uso de aquellas prácticas culturales que les hacen sentido. Por ende, la escuela debería proveer de nuevos contextos en los que es posible aplicar las prácticas heredadas de los territorios y las familias, ampliando el bagaje cultural del estudiantado. Con este fin,

el profesorado requiere examinar el sentido que poseen ciertas prácticas culturales dominantes y conectarlas con la propia cultura.

5. Construir un currículum relevante y socialmente justo

La ampliación de los repertorios culturales de lxs niñxs y jóvenes tiene como condición realizar cambios a los diseños de enseñanza y aprendizaje tradicionalmente empleados, con un foco en la justicia curricular. Al analizar los objetivos, las estrategias o los recursos de aprendizaje resulta clara la invisibilización que se hace de algunos sujetos sociales y las manifestaciones culturales asociadas a ellxs. Desde la PCS se busca intencionar la expresión de distintas formas de pensar, sentir y favorecer la representación de lxs diversxs estudiantes en el currículum. Lo anterior, requiere del reconocimiento de la diversidad presente (en términos de ocurrencia y actualidad) en lxs niñxs y jóvenes y requiere rechazar las formas estandarizadas de diseñar la enseñanza y evaluar los aprendizajes.

En este sentido, es importante destacar que no se trata de que la enseñanza permita cubrir las carencias que lxs niñxs y jóvenes traen a la escuela, sino que muy por el contrario, implica reconocer el valor de aquellos activos o recursos que portan para desarrollar una enseñanza que se basa y reconoce su sin número de fortalezas. En las clases y las actividades cotidianas podemos incorporar los recursos de aprendizaje auténticos de las familias, tales como relatos orales o documentos escritos, las representaciones del arte y la cultura que se alojan en las casas o los barrios, o las experiencias de vida que nos transmiten ciertos valores o acciones relacionadas con cierto tópico que se está abordando. Del mismo modo, realizar explicaciones usando conceptos conocidos o ejemplos del repertorio cultural de lxs niñxs y jóvenes no solo puede favorecer su comprensión de los contenidos del currículum, sino que también fortalecer su sentido de pertenencia.

6. Promover la colaboración y la mutua aceptación

La PCS no se focaliza exclusivamente en los aprendizajes o el rendimiento académico de lxs estudiantes, sino que pone especial énfasis en la construcción de un clima de aprendizaje de reconocimiento, aceptación y respeto. La apertura del aula a la diversidad cultural de lxs niñxs y jóvenes

permite que ellxs mismxs tengan la posibilidad de acercarse y aprender de los distintos valores y prácticas culturales de sus compañerxs. El conocimiento es sin duda un elemento fundamental para lograr la valoración de las herencias culturales y lingüísticas, que deberá abordarse desde enfoques didácticos en los que se promueva la interacción, el diálogo y la construcción de un sentido de comunidad en la que exista cuidado y comprensión. En consecuencia, la transformación y la justicia social no solo se propicia respecto desde los temas que abordamos en el aula, sino que a partir del tipo de relaciones que establecemos entre niñxs o jóvenes y con lxs adultxs.

Los trabajos que se basan en este enfoque pedagógico han puesto especial énfasis en el valor que tiene el aprendizaje colaborativo, especialmente cuando se da entre estudiantes con diversidad de valores culturales. En este sentido, la enseñanza y la evaluación deben propiciar no solo el trabajo en grupo, sino que una colaboración genuina en la que se establezcan relaciones de reciprocidad en términos de los objetivos que perseguimos y los modos de cómo queremos llegar a ellos. En un sistema educativo en el que prima el mérito y la competencia, construir una comunidad colaborativa de aprendices constituye, desde nuestra mirada, una meta difícil de alcanzar. Por ende, consideramos que la búsqueda continua por la colaboración que pueden emprender lxs docentes, resulta más importante que el logro efectivo.

7. Promover la conciencia crítica y la agencia

La PCS al tener como fin la justicia social, reconocen a lxs niñxs y jóvenes como actores sociales, con capacidad para transformar la sociedad y los espacios en los que habitan. Con este fin, lxs profesores orientan su acción pedagógica para que el estudiantado desarrolle una conciencia crítica en relación con las injusticias que se instalan a partir de determinados valores, normas e instituciones. Lo anterior, implica que las actividades de aprendizaje se orienten a que lxs niñxs y jóvenes sean capaces de examinar cómo se producen y reproducen las iniquidades, poniendo en cuestionamiento las fuerzas políticas, económicas y sociales que estructuran la sociedad y los mecanismos a través de los cuales la cultura dominante sostiene la injusticia.

La conciencia crítica debe permitir a lxs profesorxs, niñxs y jóvenes reconocerse en el marco de las relaciones de poder, opresión y privilegio,

para que se orienten a la acción. Con este fin, se requiere dejar atrás visiones paternalistas de las infancias y las juventudes y, por ende, cuestionar la construcción del rol docente como defensor o salvador de otrxs que se encuentran en situación de opresión. En consecuencia, se busca construir espacios de aprendizaje que permitan a lxs niñxs y jóvenes afirmar su propia agencia y tomar decisiones en relación con sus trayectorias educativas y sus actorías sociales.

Construir pedagogía culturalmente sostenible desde el arte. Propuesta de una actividad de reflexión colectiva basada en el collage

En este apartado proponemos una actividad que pueda servir para reflexionar acerca de la construcción de una pedagogía basada en la cultura que promueva la justicia social. Con este fin, proponemos abordar el trabajo reflexivo a partir de un diálogo colectivo, con base en la técnica del collage.

Título de la actividad: (Re)construir una Pedagogía Culturalmente Sostenible desde los fragmentos de nuestra experiencia.

Duración aproximada: 90 minutos.

Materiales: cartón base, revistas y diarios, tijera, pegamento, plumones.

Descripción:

1. Iniciar comentando de manera colectiva: ¿Qué sabemos acerca de la PCS? ¿Cómo lo relacionamos con el trabajo en nuestro contexto?
2. Lxs participantes realizan un collage individual siguiendo la consigna: con base en mi experiencia ¿qué significa construir una pedagogía culturalmente sostenible?

Les sugerimos disponer a lo menos de 45 minutos para elaborar el collage y tener en cuenta las siguientes consideraciones:

- El collage es una representación visual que nos permite desarrollar ideas complejas que no siempre son sencillas de expresar con palabras, por lo que cada collage debe tener el estilo personal que nos parezca pertinente.

- En el collage se busca construir una nueva realidad a partir de realidades preexistentes, que pueden ser imágenes o conceptos de revistas y diarios. Por ende, no solo debe ser un conjunto de recortes, sino que sus elementos deben estar relacionados entre sí.
 - Si bien constituye una producción creativa desde nuestro punto de vista, puede ser útil volver a mirar el collage que inicia este capítulo para que sirva de orientación.
 - En la elaboración del collage es natural que al inicio no tengamos tan claro lo que queremos representar o nos sintamos algo estancados. Les sugerimos revisar las revistas y diarios seleccionando aquellas imágenes que les llamen la atención según la consigna. Les motivamos a dejarse guiar por la intuición aunque en principio no tengamos claridad de lo que vamos a componer.
3. Una vez que concluimos la elaboración del collage lo mostramos al grupo. Este espacio de diálogo es igualmente importante que el momento anterior, por lo que sugerimos dar suficiente tiempo a la conversación. Para guiar la reflexión les dejamos las siguientes preguntas inspiradoras:
- ¿Cómo fue el proceso de construcción de mi collage? ¿Qué sentí? ¿Qué pensé?
 - ¿Qué quise representar con mi collage?
 - ¿En qué elementos de mi collage se expresa la herencia cultural?
 - ¿En qué elementos de mi collage se manifiesta el desafío de sostener la diversidad de lxs niñxs, jóvenes y sus familias?
 - ¿Con qué experiencia de mi trabajo podría relacionar el collage que he elaborado? ¿Cómo en ese contexto se promovía la sostenibilidad cultural? ¿Qué aspectos debimos haber fortalecido para alcanzar dicho objetivo?
 - ¿Qué interrogantes me surgen en relación con la PCS luego de elaborar el collage y para seguir pensando?

Conclusión (a modo de apertura)

La revisión de los principios de la PCS y las recientes experiencias descritas en la literatura nos ha llevado a identificar al menos tres grandes tensiones. Más allá de su naturaleza compleja nos parece que su identificación propicia discusiones acerca de la transformación del sistema

educativo desde una perspectiva de justicia social, especialmente en el caso de los programas de reinserción y reingreso.

En primer lugar, nos interrogamos acerca de las dificultades que implica navegar siguiendo un enfoque culturalmente sostenible en un sistema educativo como el chileno. Al respecto, consideramos que el camino que han recorrido otrxs educadorxs en Estados Unidos puede ser un importante punto de partida, considerando los procesos de privatización y rendición de cuentas que también ha experimentado su propio sistema educativo. Sin embargo, nos parece fundamental interrogarnos cómo construir enfoques pedagógicos basados en la cultura en Chile, considerando el significativo debilitamiento de las comunidades y del tejido social. En este sentido, consideramos relevante mirar otras tradiciones latinoamericanas, como las derivadas de la educación popular, que nos permitan profundizar la comprensión de los mecanismos de opresión y las posibilidades de autonomía.

En segundo lugar, el diálogo entre las herencias culturales de lxs niñxs y jóvenes con el currículum nacional, debería llevarnos a la tan necesaria revisión crítica de este último, considerando sus diversos niveles, disciplinas y modalidades. Más allá de las transformaciones que urgen en el currículum oficial, revisar la pertinencia de las propuestas educativas requiere de una comprensión del currículum como un proceso de construcción de lxs agentes de las diversas comunidades. A diferencia de las grandes discusiones en torno a la política pública, el foco en la construcción cotidiana puede permitirnos movilizar procesos de indagación continua de las prácticas culturales y lingüísticas de las familias que cuestionen la pertinencia del marco curricular. Si desarrollamos investigación colaborativa y comprometida como parte de nuestro hacer docente, podemos trabajar con las familias, lxs niños y jóvenes para curricularizar los conocimientos y estrategias de aprendizaje de sus propias culturas, poniéndolas en diálogo con aquellos conocimientos y saberes prescritos en el currículum.

En tercer lugar, la revisión de los postulados de la PCS nos ha llevado a cuestionar los programas de formación inicial y continua del profesorado. En este sentido, consideramos que contribuir a que el profesorado construya conocimiento profesional relevante para favorecer la sostenibilidad cultural, no pasa solo por la integración de la PCS como contenido de estudio en la formación. Por el contrario, los desafíos que este enfoque nos propone son un aliciente para transformar estos planes en espacios para que lxs profesorxs en formación y en ejercicio comprendan

las condiciones de opresión social y el rol docente en la reproducción de dichas condiciones. Además, creemos que creando ambientes formativos basados en la confianza, el profesorado puede construir un sentido de agencia colectiva, que les motive a explorar cómo hacemos para abrir cada vez más la puerta de la PCS y crear nuevas puertas que amplíen la justicia en la educación.

Recursos para saber más

El hip hop como pedagogía culturalmente sostenible

Melanie Buffington y Jolie Day relevan el hip hop como una práctica culturalmente sostenible para enseñar acerca de las artes, centrándose en la obra de la artista contemporánea negra y DJ Rozeal. Además, se abordan las implicaciones de su trabajo en el ámbito de la educación artística en Estados Unidos, debido a la baja representación de las mujeres en la pedagogía del hip hop. Por medio de su trabajo, hacen un llamado a desafiar las interpretaciones simplistas, hipermasculinas y dominantes del género.

Para más información revisar el siguiente enlace: <https://www.mdpi.com/2076-0752/7/4/97>

Narraciones de familias refugiadas como práctica culturalmente sostenible

Ekaterina Strelakova-Hughes y Christine Wang nos dan a conocer las percepciones y el impacto que tuvo para niñxs refugiados en Nueva York, de diversos orígenes, contar historias familiares en sus casas y escuela, como práctica cultural y lingüísticamente sostenible. Las autoras también discuten los desafíos asociados al proceso y la importancia de propiciar el conocimiento de los contextos culturales del estudiantado.

Para más información revisar el siguiente enlace: <https://www-tandfonline-com.ezproxy.usach.cl/doi/full/10.1080/02568543.2018.1531452>

Los fondos de conocimiento a través de proyectos bilingües y multimodales

Adriana Álvarez, nos describe una experiencia de creación de proyectos bilingües y multimodales realizadxs por niñxs mexicanos y sus familias, llevado a cabo en un aula de primer año básico en una escuela de Estados Unidos. Los proyectos muestran sus experiencias transnacionales y sus redes familiares cercanas de apoyo como importantes fondos de conocimiento en sus vidas. A través de esta experiencia lxs niñxs lograron internalizar y fortalecer su identidad.

Para más información revisar el siguiente enlace: https://revistas.uam.es/riejs/article/view/riejs2021_10_1_007

Los Fondos de Identidad y el tercer espacio como forma de legitimación cultural y diálogo

José Luis Lalueza y su equipo nos proponen y analizan una experiencia realizada con estudiantes de educación media racial y étnicamente diversos de Barcelona. Con este fin, desarrollaron diversas actividades (tales como: círculo significativo, artes y literatura), basadas en los Fondos de Identidad como estrategia para incorporar y legitimar los referentes personales del estudiantado. El trabajo permite reflexionar acerca de la creación de un tercer espacio en el que el diálogo intercultural es el motor de los procesos de aprendizaje e inclusión escolar.

Para más información revisar el siguiente enlace: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052019000100061&lang=es

Elaboración de evaluaciones culturalmente pertinentes en el aula

Eowyn O'Dwyer, Jesse Sparks y Leslie Nabors nos comparten cómo diseñar actividades que fortalezcan las identidades raciales y étnicas de lxs estudiantes y las prácticas culturales de sus comunidades. Describen el proceso que han seguido para llegar a un entendimiento común de lo que son las evaluaciones culturalmente relevantes, para buscar formas de incorporar voces y perspectivas más diversas durante este proceso.

Para más información revisar el siguiente enlace: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08957347.2023.2214652>

Referencias

- Alim, H. S., Paris, D., y Wong, C. P. (2020). Culturally sustaining pedagogy: A critical framework for centering communities. In *Handbook of the cultural foundations of learning* (pp. 261-276). Routledge.
- Alim, H.S., y Paris, D. (2017). What is culturally sustaining pedagogy and why does it matter? En D. Paris y H. S. Alim. *Culturally sustaining pedagogies. Teaching and learning for justice in a changing world* (pp. 1-21). Teachers College Press.
- Apablaza, M. (2018). Inclusión escolar, marginación y apartheid ocupacional: Análisis de las políticas educativas chilenas. *Journal of Occupational Science*, 25(4) 1–13. <https://doi.org/10.1080/14427591.2018.1487260>
- Buffington, M. L., y Day, J. (2018). Hip hop pedagogy as culturally sustaining pedagogy. *Arts* 7, 1–11. <https://doi.org/10.3390/arts7040097>
- Cavieres, E. (2014). La calidad de la educación como parte del problema: educación escolar y desigualdad en Chile. *Revista Brasileira de Educação*, 19, 1033-1051. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782014000900011>
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106-116. <https://doi.org/10.1177/0022487102053002003>
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (2ª ed.). Teachers College Press.
- Gay, G. (2013). Teaching to and through cultural diversity. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 48-70. <https://doi.org/10.1111/curi.12002>
- González, N., Moll, L. y Amanti, C. (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Routledge.
- Kotluk, N., y Aydin, H. (2021). Culturally relevant/sustaining pedagogy in a diverse urban classroom: Challenges of pedagogy for Syrian refugee youths and teachers in Turkey. *British Educational Research Journal*, 47(4), 900-921. <https://doi.org/10.1002/berj.3700>
- Ladson-Billings, G. (1995). ¡But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory into Practice*, 34(3), 159-165. <https://doi.org/10.1080/00405849509543675>
- Ladson-Billings, G. (2009). *The dreamkeepers: Successful teachers of African American children* (2ª ed.). Jossey-Bass
- Ladson-Billings, G. (2014). Culturally Relevant Pedagogy 2.0: a.k.a. the Remix. *Harvard Educational Review*, 84(1), 74-84. <https://doi.org/10.17763/haer.84.1.p2rj131485484751>
- Marshall, S. (2023). But what does it look like in Maths? A framework for Culturally Sustaining Pedagogy in Mathematics. *International Journal of Multicultural Education*, 25(1), 1-29. <https://doi.org/10.18251/ijme.v25i1.3251>

- Moll, L., Amanti, C. Neff, C., y González, N. (1992). *Funds of knowledge for reaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. Theory into Practice*, 32(2), 132-141. <https://doi.org/10.1080/00405849209543534>
- Moll, L., y González, N. (1994). Lessons from research with language minority children. *Journal of Reading Behavior*, 26(4), 439-456.
- Oyarzún, C., y Cornejo, R. (2020). Trabajo docente y nueva gestión pública en Chile: una revisión de la evidencia. *Educação & Sociedade*, 41, e219509. <https://doi.org/10.1590/ES.219509>
- Paris, D., y Alim, H. S. (2014). What are we seeking to sustain through culturally sustaining pedagogy? A loving critique forward. *Harvard Educational Review*, 84(1), 85-100. <https://doi.org/10.17763/haer.84.1.9821873k2ht16m77>
- Paris, D., y Alim, H. S. (Eds.). (2017). *Culturally sustaining pedagogies: Teaching and learning for justice in a changing world*. Teachers College Press.
- Strekalova-Hughes, E., y Wang, X. C. (2019). Perspectives of children from refugee backgrounds on their family storytelling as a culturally sustaining practice. *Journal of Research in Childhood Education*, 33(1), 6-21. <https://doi.org/10.1080/02568543.2018.1531452>
- Woodard, R., Vaughan, A., y Machado, E. (2017). Exploring culturally sustaining writing pedagogy in urban classrooms. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 66(1), 215-231. <https://doi.org/10.1177/2381336917719440>

¿Qué requiero para ser y formar docentes comprometidos con las pedagogías culturalmente sostenibles? Un traje y sombrero nuevos, pero zapatos usados

Carlos Vanegas Ortega¹

Transparentar mis relaciones de poder, opresión y privilegio

La pedagogía culturalmente sostenible es un medio para pensar la educación y desarrollar el conocimiento, siendo consciente de la propia cultura y la dominante. Desde esta premisa, me parece importante partir reconociendo las relaciones de poder, opresión y privilegio.

En primer lugar, quisiera transparentar al menos tres privilegios. El primero, es el poder que se me ha dado ante la posibilidad de poner mi voz en este capítulo, sabiendo que pueden existir otras personas con mayores experiencias. El segundo, es que mi voz representa la de un académico que trabaja en una universidad y, aunque he trabajado en distintas escuelas y reconozco la valiosa labor que se hace desde distintos espacios de educación no formal e informal, mis perspectivas están sesgadas por la cultura universitaria. El tercero, es que soy profesor de matemática y física y, eso me sitúa en ventajas ante un currículo hegemónico que privilegia la matemática y la lectoescritura.

En segundo lugar, quisiera manifestar tres dimensiones de la vida que me han colocado en posturas de desventaja o marginación, las cuales pongo al servicio de la escritura de este texto. En primer lugar, soy ‘inmigrante latino’, y eso tiene una connotación importante en una cultura chilena donde el discurso dominante ha separado a aquellos que venimos de países americanos de habla hispana (los denominados ‘inmigrantes’) de aquellas ‘blanquitudes’ que vienen de Europa o del norte de América (los denominados ‘extranjeros’). Segundo, procedo de un legado cultural y familiar religioso en el que se reproducen los discursos patriarcales y, se condiciona y controla la validez de la crítica sociopolítica. Tercero, trabajo en un lugar principalmente dedicado a la matemática y, por tan-

¹ Universidad de Santiago de Chile.

to, la pedagogía culturalmente sostenible no tiene relevancia cuando se compara con un teorema o una nueva ecuación por resolver.

A partir de lo anterior, y siguiendo lo que recomiendan algunos autores (por ejemplo, Djanco Paris, 2012), lo que he avanzado respecto de ser y formar docentes comprometidos con las pedagogías culturalmente sostenibles, implica un cambio de posturas, terminologías y prácticas. Esto quisiera explicarlo mediante la analogía de ponerse un traje y un sombrero nuevos y unos zapatos usados.

Un traje nuevo, pero zapatos usados

En el capítulo anterior, donde las profesoras Constanza y Natalia nos invitan a abrir la puerta para construir una pedagogía culturalmente sostenible, encontré la fuente de inspiración para desenredar la escritura. Por ello, siguiendo su recomendación, realicé un collage que me permitiera representar las ideas principales que quiero compartir con los lectores. En el collage se puede observar un conjunto de profesores y profesoras con un lindo traje y un sombrero nuevo, pero sus zapatos están usados.



Figura 1. Profesoras y profesores que quieren ser y formar para la pedagogía culturalmente sostenible.

Si ya leyó el capítulo anterior, le resultará familiar la tela de los trajes de los profesores y las profesoras (si no lo ha leído, le invito a hacerlo porque está buenísimo). El traje está hecho con el collage de las profesoras Constanza y Natalia, con lo cual, estoy planteando que, para ser y formar docentes comprometidos con las pedagogías culturalmente sostenibles, necesitamos apropiarnos de los principios, conceptualizaciones y recursos que nos permiten pararnos frente a la puerta, abrirla y transitar con confianza a través de ella.

Muchxs se estarán preguntando: ¿Por qué unos zapatos usados? Con ellos quise representar la identidad, pertenencia y validación de la historia de vida de cada cual. En particular, los zapatos usados representan mi recorrido, los ires y venires, mis desgastes y renovaciones, mis comodidades e incomodidades, mis huellas y las de otrxs. Ser y formar docentes comprometidxs con las pedagogías culturalmente sostenibles puede ser algo nuevo para muchxs de nosotrxs, pero eso no significa que se parta de cero, por eso los zapatos no pueden ser nuevos, deben ser aquellos que hemos usado para llegar hasta este momento de la vida.

Las partes del sombrero nuevo: cinta, copa, corona y ala

Con el sombrero, quiero invitarles a producir una comprensión profunda de lo que implica la pedagogía culturalmente sostenible, para asegurarnos de que, al abrir la puerta, el sombrero no saldrá disparado por la inevitable fricción del viento que producirán los discursos hegemónicos. No se trata de cualquier sombrero, se trata de uno que interrelaciona y recupera los avances que hemos tenido desde la pedagogía, que ha pasado a ser una pedagogía culturalmente sensible, llegando a lo que hoy comprendemos por pedagogía culturalmente sostenible.

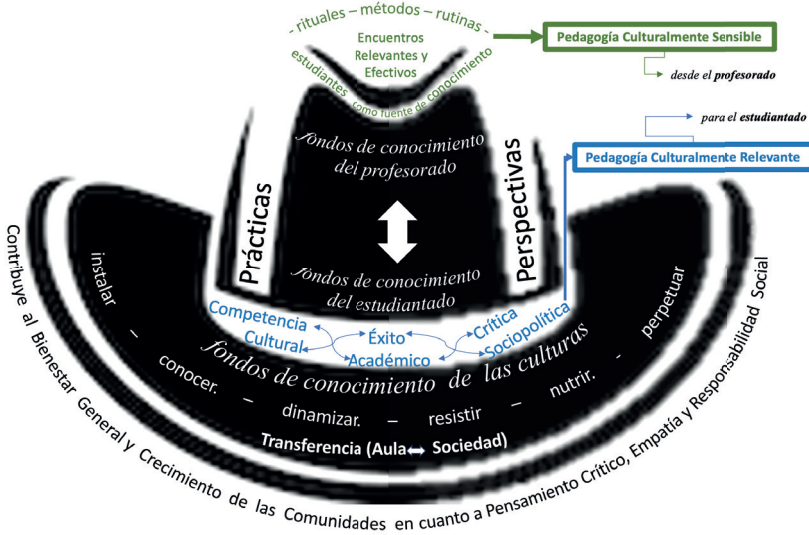


Figura 2. El sombrero nuevo: comprensión de la pedagogía culturalmente sostenible

En la anterior imagen se puede observar que en la cinta del sombrero he puesto la pedagogía culturalmente relevante. Quisiera enfatizar en que dicha relevancia se mide desde la perspectiva de el o la estudiante. Desde este posicionamiento teórico se busca reforzar el rendimiento académico, la competencia cultural y la crítica sociopolítica de lxs estudiantes.

Sin embargo, como se observa en la siguiente tabla, esta teoría no estuvo exenta de críticas y, con la llegada de las pedagogías culturalmente sostenibles, se avanza hacia una perspectiva más amplia que fomenta diversas identidades y reconoce las complejidades de las culturas y su carácter interseccional. Como se observa en el sombrero, entonces dejamos de hablar del rendimiento académico para pensar en el éxito académico desde diversas aristas, lo que incluye distintos valores y culturas, apreciando y apoyando una amplia gama de habilidades, conocimientos y perspectivas de lxs estudiantes. Al mismo tiempo, dejamos de transitar en una relación unidireccional entre la cultura y la raza, para pensar en una cultura que es dinámica, multifactorial y cambiante.

Tabla 1. Comparación entre pedagogía culturalmente relevante y sostenible.

| Críticas a la pedagogía culturalmente relevante | Cambios con la pedagogía culturalmente sostenible |
|---|---|
| Hay una interpretación estática de la cultura, desconociendo las identidades y experiencias culturales. | Se plantea la cultura como dinámica, multifactorial y cambiante. |
| Hay una relación unidireccional entre la cultura y la raza, generando equivalencias o determinismos en función de ellas (una cultura implica una raza y viceversa). | Se plantea el éxito de lxs estudiantes desde el reconocimiento de la interseccionalidad de diversos valores y culturas. |

En la copa del sombrero puse la interrelación entre los fondos de conocimiento del estudiantado y los fondos del conocimiento del profesorado. Hace 30 años, un grupo de profesorxs definió los fondos de conocimiento como los cuerpos de saberes históricamente acumulados y culturalmente desarrollados, que son esenciales para el funcionamiento y el bienestar del hogar y del individuo (Moll et al., 1992). Con el entretjeido entre los saberes de estudiantes y docentes, quise transitar hacia la corona del sombrero, en donde se encuentra la pedagogía culturalmente sensible. Quisiera enfatizar en que dicha sensibilidad se mide desde la perspectiva del profesorado.

Desde la pedagogía culturalmente sensible, se reconoce la vida de lxs estudiantes como fuente de conocimiento y, por tanto, es necesario desarrollar encuentros relevantes y efectivos que permitan reconocer los rituales, métodos y rutinas que permiten aproximar los fondos de conocimiento del estudiantado con los fondos de conocimiento del profesorado. Un docente que trabaja desde la pedagogía culturalmente sensible se reconoce por las siguientes características:

1. Valida y enseña a través de las fortalezas de sus estudiantes.
2. Es integral y enseña a sus estudiantes de esa manera.
3. Aprovecha las diversas perspectivas y experiencias de sus estudiantes para generar una enseñanza multidimensional.
4. Empodera a lxs estudiantes y les ayuda a convertirse en partícipes exitosxs en la sociedad.
5. Transforma, porque prepara a lxs estudiantes con conciencia cultural, lo que les permite incidir en la sociedad.

6. Emancipa, porque desafía los cánones dominantes de conocimiento y libera las mentes de lxs estudiantes.

Tanto la pedagogía culturalmente relevante como la pedagogía culturalmente sensible, desafían la noción de neutralidad y abordan los desequilibrios de poder y desigualdades sociales (Gay, 2013; Paris y Alim, 2017). Sin embargo, necesitamos avanzar hacia una pedagogía culturalmente sostenible que, como se representa en el ala del sombrero, nos invita a instalar, conocer, dinamizar, resistir, nutrir y perpetuar los fondos de conocimiento de las culturas, aquellos que incluyen tanto al profesorado como al estudiantado, transfiriendo de manera bidireccional entre las aulas y las sociedades, prácticas y perspectivas que ayuden a contribuir al bienestar general y el crecimiento de las comunidades en cuanto a pensamiento crítico, empatía y responsabilidad social.

Pero, ¿se puede caminar con ese traje y sombrero?

Sí, se puede, sobre todo porque en los pies llevamos nuestros zapatos usados y el camino que ellos simbolizan. Reconozco que inicialmente también tuve dudas, pero con el paso del tiempo me he convencido de que pensar que no se puede, es parte de las estrategias del discurso dominante para convencernos de no realizar acciones que nos permitan avanzar hacia una pedagogía culturalmente sostenible.

Un elemento que me fortaleció y me permitió pensar que es posible caminar con ese traje y sombrero fue el texto de la profesora Samantha Marshall (2023), quien hace una aproximación a un marco para la pedagogía culturalmente sostenible en el área de matemática. Un área de conocimiento que se muestra como objetiva porque a primera vista pareciese ajena de la cultura o de un rol político.

Quiero proponer una adaptación del modelo que ella plantea, para mostrar algunas ideas simples, concretas y contextualizadas que nos permitan acercarnos a una pedagogía culturalmente sostenible, y desde allí, hacer transformaciones al quehacer docente y a la formación del profesorado.

El modelo de la profesora Marshall es pertinente para nuestro contexto porque ella parte de la idea de que los docentes no nos sentimos preparados para diseñar entornos de aprendizaje para las pedagogías culturalmente sostenibles. Sin embargo, nos anima a considerar los múltiples repertorios culturales con los que se involucran nuestros estudiantes y considerar la naturaleza interseccional de su participación cultural. Como muestra la imagen, el modelo adaptado se compone de cuatro dimensiones: la anti-asimilación, las fortalezas, la justicia y las identidades. A continuación, voy a definir cada una de ellas y propondré un “A-B-C-D” que representa un conjunto de acciones que permite ejemplificar y darles vida a dichas dimensiones.

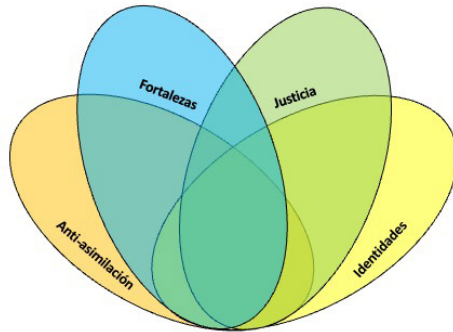


Figura 3. Dimensiones para caminar con el traje y el sombrero.

La anti-asimilación es una postura que garantiza que lxs estudiantes no tienen que abandonar sus culturas, idiomas, prácticas o formas de ser para tener éxito en un determinado campo de conocimiento. En matemática, esto se concretiza a través de las siguientes acciones:

- a. Aprender a apoyar a lxs estudiantes para que les den sentido a las matemáticas en sus lenguas maternas o desde sus prácticas microculturales.
- b. Incentivar y celebrar formas de expresión que han sido tradicionalmente marginadas en matemática.
- c. Abrirse a nuevas formas de participar en la construcción del discurso matemático y no excluir con las “formas apropiadas” del discurso dominante; por ejemplo, se podría definir con lxs estudiantes convenciones y símbolos diferentes a las que plantean los textos.
- d. Evitar los prototipos de prácticas de matemáticas: el individualismo, la rigidez, la competitividad, el silencio, lo correcto y la sanción a las equivocaciones o errores.



La enseñanza basada en fortalezas consiste en aprovechar los conocimientos, prácticas, lenguajes, activos y compromisos de lxs estudiantes y de las comunidades. Esto implica, primero, conocer intencionalmente a lxs estudiantes, las familias y las comunidades; segundo, ofrecer más espacios para que las ideas de lxs estudiantes sean escuchadas, fomentando el intercambio, la escucha y la construcción de ideas colectivas. Por tanto, un primer ejercicio interesante es preguntarse: ¿Soy capaz de nombrar una fortaleza de cada unx de mis estudiantes? ¿Cuáles son las fortalezas de estas comunidades en las que yo trabajo? En matemática, esto se hace palpable cuando se intencionan las siguientes acciones:

1. Aprovechar las ideas matemáticas de lxs estudiantes, sus conocimientos y prácticas en el hogar. Por ejemplo, sus conocimientos sobre matemática financiera, a partir del manejo de las finanzas personales y del hogar.
2. Abordar los contenidos matemáticos partiendo de las experiencias de lxs estudiantes y las comunidades, evitando iniciar las clases con definiciones sin sentido y en el lenguaje excluyente de las formalidades matemáticas.
3. Dar espacios para que lxs estudiantes compartan e inventen formas de razonamiento y procedimientos de solución, que no necesariamente sean iguales a las de la o el docente o las de la economía del lenguaje dominante de la matemática.
4. Empoderarse de la administración del currículo para priorizar temas que son significativos para el estudiantado y sus comunidades, de tal forma que puedan desarrollar las habilidades para matematizar el mundo que les rodea.



La dimensión de la justicia implica el uso de los conocimientos para comprender y compartir la opresión derivada de las cuestiones de poder, esto incluye el cuestionamiento y la explicitación de un posicionamiento político y ético sobre los propios privilegios y relaciones de poder que se ejerce en el aula y en la escuela. En matemática, esto se ve evidenciado mediante las siguientes acciones:

1. Considerar las formas en que la misma matemática confiere poder en el aula y en la escuela y, su uso como herramienta de control para mantener el estatus quo para las mismas personas.
2. Cuestionar los propios roles docentes ante los patrones de discriminación en el aula que puedan responder a prejuicios sociales relacionados con las matemáticas.
3. Aceptarse como agente político, recordando que en clase se encuentra en posiciones de ejercicio del poder, lo que le debe llevar a examinar las formas en que lo utiliza.
4. Usar la matemática para investigar y combatir las situaciones de opresión en la escuela y las comunidades, desarrollando la conciencia y la agencia sociopolítica de lxs estudiantes; por ejemplo, esto se manifestaría al usar los contenidos de estadística para analizar el comportamiento y el lenguaje de las familias ante comunidades discriminadas por género, preferencia sexual, nacionalidad u otros.



La dimensión de las identidades pretende garantizar que lxs estudiantes se sientan reconocidos, vistos y valorados en las escuelas desde sus identidades culturales. En particular, en matemática esto implica cultivar ‘identidades matemáticas’ positivas de lxs estudiantes sobre las clases de matemática. En concreto, esto se vería reflejado en las siguientes acciones:

1. Reconocer otras formas de lo que significa ‘ser inteligente’ en matemática. Que no siempre deba estar asociado al cálculo mental rápido y sin errores, sino, dar pie al valor de las buenas preguntas, al ofrecimiento de ejemplos y contraejemplos, al desarrollo de las explicaciones lógicas y al uso de diferentes representaciones de ideas matemáticas (esquemas, gráficos, tablas, simbolismos, expresiones artísticas).
2. Plantear desafíos matemáticos con múltiples puntos de partida, muchas posibles soluciones y variadas construcciones de explicaciones en lugar de respuestas correctas y únicas.
3. Ayudar a lxs estudiantes a reconstruir su identidad con la matemática y la clase de matemática, en especial la de quienes, en el pasado, se convencieron de ser menos capaces. Esto se logra destacando su rol y aporte en los aprendizajes matemáticos; por ejemplo, para muchxs niñxs será imprescindible escuchar que su profesor/a les diga: “Lo que dijiste es muy importante para lo que estamos aprendiendo, quiero que lo repitas para que todos y todas te escuchen”.
4. Posicionar a lxs estudiantes como creadorxs de conocimiento matemático, destacando las raíces multiculturales de las matemáticas y sus diferentes ramas de conocimiento.



He realizado la adaptación del modelo de la profesora Samantha Marshall (2023) para que nos animemos a caminar con el traje y sombrero nuevo. Para ello, podemos concentrarnos en una o más de las cuatro dimensiones del modelo, pero no es necesario pretender hacerlo todo a la vez. Además, me atreví a especificar un “A-B-C-D” en cada dimensión, porque me interesaba dar a entender que la construcción de una pedagogía culturalmente sostenible se puede lograr desde las decisiones y acciones que realizamos como profesorxs.

Los “A-B-C-D” son solo ejemplos, no son recetas, por el contrario, sería ideal conversar con otrxs docentes para seguir construyendo y generar los “...X-Y-Z”. Estoy seguro de que muchas de estas ideas ya hacen parte de los deseos, pensamientos o prácticas de algunxs docentes. Ello debería ser alentador para seguir avanzando en esa dirección y motivar a otrxs a ponerse el traje y sombrero.

Un juego para reflexionar sobre las formas de ponerse el traje y sombrero

Considero necesario buscar instancias que motiven la reflexión individual y colaborativa sobre lo que implica ser y formar docentes comprometidxs con las pedagogías culturalmente sostenibles. Es decir, explicitar formas de pensar y actuar que nos impulsen a usar el nuevo traje y sombrero, en compañía de nuestros zapatos usados.

Para ello, volveré a proponer los siete principios planteados por las profesoras Constanza y Natalia, para crear una “ruleta reflexiva” en las que lxs participantes puedan expresar abiertamente su posicionamiento frente a cada principio. Esta es una actividad que podría realizarse con docentes en formación inicial o continua.

Los materiales

Primero, necesitaremos una ruleta como la que se observa en la imagen, la cual se puede imprimir o sustituir por una en formato web (por ejemplo, pueden usar <https://es.piliapp.com/random/wheel/>).



Figura 4. Ejemplo de ruleta reflexiva para trabajar.

Segundo, se requieren las siguientes siete fichas en las que se define una pregunta para cada uno de los números de la ruleta:



Figura 5. Fichas con preguntas.

Tercero, cada jugador debe contener siete emoticones de “Me gusta”:



Figura 6. Ejemplo de emoticones.

Las reglas del juego

1. Lanza la ruleta un jugador o jugadora seleccionada al azar.
2. El número de la ruleta indicará la ficha que debe leerse.
3. Todxs lxs jugadorxs responden la pregunta de la ficha (inicia el jugador o jugadora que lanzó la ruleta y continúa quien está a su derecha).
4. Finalizada la ronda, cada jugador entregará un emoticón a aquel o aquella participante cuya respuesta le parece más clara y representativa del traje y sombrero de las pedagogías culturalmente sostenibles.
5. Lanza la ruleta quien haya obtenido más emoticones en la ronda anterior y continúa quien está a su derecha.
6. Se repite el procedimiento hasta agotar todas las preguntas.
7. Gana el juego quien haya recibido el mayor número de emoticones.

Algunas palabras antes de ir a lucir el nuevo atuendo

Este capítulo propone interrogar qué significa ser un docente comprometidx con las pedagogías culturalmente sostenibles. Todo esto implica un cambio necesario en la postura, la terminología y la práctica. Para ilustrar esta sentencia, quisiera compartirles algo que me ocurrió durante la escritura de este texto.

Tuve la oportunidad de conversar con un querido profesor de matemática a quien le interesaba hacer un estudio para mejorar los aprendizajes de sus estudiantes. Él había leído una investigación que mostraba que había nuevas herramientas que favorecerían a aquellxs estudiantes matemáticamente dotados. Por ello, me planteó que le gustaría realizar un estudio comparativo entre lxs estudiantes matemáticamente dotados de su colegio y quienes no lo eran, para buscar nuevas estrategias que le permitiera potenciar a los más talentosos.

Gracias al proceso que he vivido durante la escritura de este capítulo, pude tener la fortaleza y determinación para plantearle algunas interrogantes que le ayudarán a repensar si la etiqueta de “estudiantes matemáticamente dotados” es algo que culturalmente nos pudiese beneficiar para trabajar con nuestros estudiantes chilenos, o si, en particular, lo que estaba leyendo era un discurso derivado de las blanquitudes norteamericanas. Estos discursos nos podrían hacer más daño que beneficio en los procesos de justicia y responsabilidad social.

Con lo anterior, quisiera transparentar que la escritura de este capítulo también ha sido un proceso de apropiación personal en el que he aprendido a entender y colocarme el traje y sombrero sin avergonzarme de mis zapatos usados. Además de ayudarme a redefinir aspectos de mi identidad profesional, también me ha ayudado a forjar nuevas herramientas para el trabajo que realizo en la formación inicial y continua de otrxs profesorxs.

En ese sentido, quisiera finalizar con la certeza de que, en el contexto de la formación de profesorxs, la comprensión del traje y sombrero de las pedagogías culturalmente sostenibles no son logrables con la simple implementación de un curso en una malla curricular o la inclusión de lecturas y contenidos en el programa de alguna asignatura. Podemos avanzar mucho más si logramos hacer que el profesorado en formación inicial o continua perciba que los formadores tenemos puestos nuestros trajes y sombreros. Es decir, debemos generar instancias en las que podamos continuamente discutir sobre los principios y preguntas de la ruleta reflexiva, pero es imprescindible que ellxs puedan palpar que nuestro pensar, sentir y actuar son coherentes con prácticas de anti-asimilación basadas en sus fortalezas y la búsqueda de la justicia, así como el reconocimiento y valoración de sus identidades culturales.

Referencias

- Gay, G. (2013). Teaching to and through cultural diversity. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 48-70. <https://doi.org/10.1111/curi.12002>
- Marshall, S. (2023). But what does it look like in Maths? A framework for Culturally Sustaining Pedagogy in Mathematics. *International Journal of Multicultural Education*, 25(1), 1-29. <https://doi.org/10.18251/ijme.v25i1.3251>
- Moll, L., Amanti, C. Neff, C., y González, N. (1992). *Funds of knowledge for reaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. Theory into Practice*, 32(2), 132-141. <https://doi.org/10.1080/00405849209543534>
- Paris, D. (2012). Culturally sustaining pedagogy: A needed change in stance, terminology, and practice. *Educational researcher*, 41(3), 93-97.
- Paris, D., y Alim, H. S. (Eds.). (2017). *Culturally sustaining pedagogies: Teaching and learning for justice in a changing world*. Teachers College Press.

Etnografía colaborativa: generando alternativas posibles para la formación docente en el desarrollo de pedagogías culturalmente sostenibles

Sylvia Contreras Salinas
Mónica Ramírez Pavelic¹

No existen conocimientos que sean más que otros conocimientos.
La manera particular de experimentar las cosas del ser humano
no constituye algo diferente al conocimiento que posee.

FELIPE LECANNELIER

Resumen

Este capítulo nos lleva por un camino sinuoso, pero rico en experiencias, con un variado grupo de compañerxs, a quienes hemos invitado para internarnos en la aventura de las etnografías colaborativas. El recorrido se divide en 4 bifurcaciones. La primera de ellas nos plantea la pregunta: ¿Por qué el interés en las etnografías colaborativas en el campo de la educación? Una posible respuesta se relaciona con la concepción de Gregory Bateson de una mente extensa, interconectada a todos los sistemas cognitivos vivientes e incluso a aquellos no vivos.

La segunda bifurcación plantea la etnografía como práctica de “estar siendo” y desde aquí, resulta relevante acompañar a otrxs en este proceso. En este sentido, se destaca que las etnografías tienen en común el interés por comprender una realidad desde la perspectiva de las personas, de los procesos y las relaciones que se establecen. Para ejemplificar esto de mejor manera, se describe una situación real que relata una historia acerca del hedor en un autobús, metáfora que nos acompañará en el camino, a partir de las propuestas de Rodolfo Kusch.

La tercera bifurcación se adentra en el aprendizaje basado en las etnografías colaborativas, instancia que lleva a las autoras a soñar con un aprendizaje como emergencia de las actuaciones y de las relaciones entre

¹ Departamento de Educación, Universidad de Santiago de Chile.

las partes. Enfatizando en el campo relacional donde se juega la constitución de modos de ser y de llegar a ser.

Finalmente, la última bifurcación del camino se titula “Aportes de las etnografías colaborativas a los desafíos de las pedagogías culturalmente sostenibles: ralentizar el proceso”, donde se invita a pensarse y sentirse en la práctica pedagógica en primera persona, incluyendo experiencias, testimonios y trayectorias personales, en espacios amigables y cuidadosos, con el fin de desarrollar lo que Alejandro Haber (2011) denominaba “conocimientos en mudanza”.

¿Por qué el interés en las etnografías colaborativas en el campo de la educación?

Cuando escuchamos comentarios alusivos con expresiones categóricas como “...no quieren ser más...” o “es como si tuvieran una venda traslúcida y no logran ver bien”, “tienen que ser otros” o “huelen mal...”, se nos viene a la mente una perspectiva del déficit y el menoscabo, donde algunas personas que pertenecen a ciertas comunidades en determinados territorios son vistas como carentes o desviadas y por tanto, desde la mirada de una mayoría hegemónica, sus prácticas o saberes no son concebidos como un recurso valioso o legítimo que deba ser incluido en una propuesta pedagógica o de intervención. Si profundizamos un poco en esta idea, nos encontramos con que esta lógica de comprender ciertas realidades responde al principio de la racionalidad científica, abstracta y tecnológica que caracteriza la modernidad. Hilando más fino, descubrimos que esto se traduce en el campo de la educación en la necesidad de prestar mayor atención al lenguaje y las metáforas que prevalecen en la enseñanza y la formación docente (Bekerman y Zembylas, 2023). A ello se suma la interacción de las filosofías tradicionales de Occidente, como lo trascendente y la necesidad de aprehender un conocimiento universal o el dualismo cuerpo y mente/espíritu, que median la concepción del yo occidental que tiene “dentro de sí” una esencia que lo convierte en el tipo de ser que es, causa y fuente del comportamiento natural.

Nuestra experiencia como educadoras nos indica que estas concepciones están presentes en el contexto escolar, donde se concibe que el aprendizaje ocurriría en la mente, es decir, la interioridad de la persona constituye el lugar de creación del aprendizaje/significado. En este sentido, tampoco podemos desconocer la valoración a la racionalidad en la

vida cotidiana, al igual que en la academia se valora la teoría versus la práctica, el conocer sobre el hacer, la razón sobre la emoción o las prácticas, lo que se traduce en promover relaciones educativas como una “tecnología” para resolver problemas sociales, mirando el yo interno de las personas y por tanto, buscando individualizarlo y despojarlo de sus redes de sujeción. Desde esta perspectiva, son las mentes individualizadas de lxs marginadxs y lxs pobres las que necesitan corrección y asepsia, y no los sistemas y estructuras de dominación dentro de los cuales habitan. Aludiendo a una forma de organizar, ejercer y legitimar formas de poder asentadas, donde algunxs profesionales están autorizadx a discutir sobre la vida de ciertas personas, desde el conocimiento universal, científico y racional, movilizándolo las “perspectivas de adquisición” o repositorio, según lo propuesto por Freire (1992). Tropos que representan el conocimiento como una cosa abstracta que es adquirida y transmitida, alojándose en nuestra mente y sustentando enfoques educativos bancarios.

La persistencia de la lógica occidental debe ser comprendida también desde los aportes de los estudios decoloniales. La matriz colonial que regula las relaciones con ciertas personas, comunidades y territorios es una herencia que aun arrastramos, es decir, la colonización de América subordinó y sigue subordinando las historias y existencias de los pueblos que la habitaban. Asimismo, hemos observado cómo este sistema ideológico justifica la lógica de la dominación de unxs sobre otrxs, validándose en preceptos altruistas, caritativos o benéficos para ayudar a quien está atrasadx, deficitarix o carente para que adquiera aquello que le permita superar su estado de inferioridad en el que se encuentra respecto a otrxs. ¡¡¡Cómo duele ser estxs otrxs!!!

En este punto, coincidimos con Aníbal Quijano (2014), porque se insiste en naturalizar jerarquías raciales y sociales que posibilitan la reproducción de relaciones de dominación territoriales y epistémicas que perpetúan la subalternización de saberes, experiencias y formas de vida de quienes son concebidxs como deficitarixs o hediondxs. ¿Nosotras somos las hediondas? Rodolfo Kusch, en su obra *América profunda*, identifica el hedor como un calificativo prejuicioso de las minorías, que suelen ver lo americano (nosotrxs) como nauseabundo, aquello de lo cual hay que alejarse, poniendo en marcha lo que Du Bois (1995) denominó la doble conciencia: mirarse siempre a sí mismx a través de los ojos de los demás, a pesar de la propia alma, con la medida de un mundo que lo desprecia o le tiene lastima. A lo largo de este relato/crónica caminaremos de la mano de Kusch, antropólogo y filósofo argentino..

Así, desde la lógica occidental y su racionalidad abstracta, lo universal y la dualidad cuerpo-mente, movilizan procesos de dominación para “corregir” formas de ser, saber y estar que eran opuestas. Pero ¿qué se debía corregir? Quizás lo que Rodolfo Kusch (2009) reconoció en el mundo americano: “Un saber que se construye en términos multívocos y de conceptos indicativos multidimensionales, un saber que da cuenta de una comunicación de doble pista: empírico y simbólico [...] en un diálogo intersubjetivo con su entorno natural” (p. 260). Dicho diálogo “se gestaría en un mundo del estar, en que las personas continúan teniendo la realidad frente a sí porque carecen de ciencia para atacarla” (p. 116). Relevando la premisa que vivir es saber, y que el saber es pensar siendo para vivir. En estas ideas, que inicialmente podrían parecer juego de palabras, aparecen las formas de habitarse en el mundo, anunciando la necesidad de ser sujeto en un complejo conjunto de puntos de referencia, mismos que le permiten determinar dónde está y en cuál está siendo, además de dar testimonio acerca de una multiplicidad de formas de habitarse en el mundo.

En síntesis, se buscaba y probablemente aún se busca, ir en el camino de la concepción de una mente extensa (Bateson, 1991), interconectada a todos los sistemas cognitivos vivientes y también de aquellos no vivos. Al contrario, en la lógica occidental, la organización de la mente tiende a organizarse en un eje central antropocéntrico, en una visión positivista predominante de la norma, de ahí el esfuerzo normalizador que desconoce las interconexiones que inevitablemente generan disonancias. Estas premisas han sido observadas por cualquiera de nosotrxs que ejerza o haya ejercido la docencia... ¡niñx siéntate!, ¡no puedes salir, tuviste el recreo para ir al baño!, ¡al que no termine de copiar lo voy a castigar sin recreo!, ¡no toque, no tiene la vista en sus manos! Y muchos otros ejemplos.

Pensando y revisando experiencias de normalización, surge la pregunta de cómo contrarrestar estas ideologías y la perpetuación de las relaciones de jerarquización, subordinación y centristas. Para ello revisitamos antiguas y nuevas moradas, reconociendo una larga tradición en el sur global. Pensando y pensando, y con ayuda de muchxs autorxs, se abren algunas posibilidades, desde aquellas que han relevado la categoría del saber como alternativa al conocimiento, hasta algunas que destacan el valor epistémico, ético y teórico de las prácticas de sistematización, particularmente aquellas que apelan a la coteorización y colaboran en investigaciones colaborativas. Ellas se suman a propuestas de giro ontológico, que aportan a distanciarse de la comprensión del saber como una capacidad

cognitiva y abstracta, visualizándolo más bien como un hacer en el mundo, en que la comprensión y construcción de significados, en definitiva, el aprendizaje, se logra en la experiencia de estar inmersos (como seres olientes) en actividades y prácticas con otras personas, seres vivos y no vivos.

Como resultado, lo educativo no se debate en lo que las personas tienen o les falta, o lo que está incompleto en su mente/identidad, sino más bien, la atención se dirige a las conexiones y eventos que tienen lugar cuando las personas se implican con el mundo y aprenden (De Freitas y Curinga, 2015), pero no nos emocionemos, todas estas son ideas pobremente implementadas en el sur global. En consecuencia, hemos de re- mirar nuestras concepciones de aprendizajes asociadas a un desempeño individualista y egocéntrico, vinculadas a las necesidades del mercado, para orientarlas en reconocer que la enseñanza y el aprendizaje se actualizan en una multiplicidad de entrelazamientos socioafectivos materiales (Riveros y Viczko, 2015).

Entonces, tras una intensa reflexión, consideramos que para devolver la acción educativa al estar y hacer en el mundo, es necesaria una práctica indagatoria que dé cuenta de los habitares. Es imprescindible poner en primer plano cuestiones de agencia en la enseñanza/aprendizaje, orientando la atención a *los* acontecimientos, olores, interrelaciones y devenires del mundo de la vida.

Nos acompañarán imágenes del territorio, junto al relato de Rodolfo Kusch (2009), quien nos ilustra el estar y hacer en el mundo. Instancia a la que debería remitir la acción educativa que se sustenta en la diversidad y la otredad:

Todo se hace tortuoso. Porque no es solo el cansancio, sino incluso el temor por las buenas y amables cosas que uno ha dejado atrás, allá, entre la gente pulcra de las calles de la gran ciudad. Falta aire y espacio para llegar a la meta y es como si uno se moviera en el magma de antiguas verdades, sin comprender nada, sintiendo empero que por la piel resbala el desprecio de indios, mestizos y cosas que defienden su impermeabilidad. De pronto se ve rezar a un indio ante el puesto de una chola, por ver si consigue algún mendrugo, o un borracho, que danza y grita su chicha o un niño-lobo que aúlla, poseso, ante nosotros junto a un muro. Y aunque entremos en la Iglesia, como quien se refugia, siempre nos queda la sensación de que afuera ha quedado lo otro, lo adverso y antagónico, que a veces toma la forma de algún mendigo que nos vino persiguiendo por

la calle. Ahí está parado y nos contempla desde abajo, con esa quietud de páramo y una sonrisa lejana con su miseria largamente llevada. Quizá le demos alguna limosna y quizá se quede esperando otra. Quizá está esperando que se nos acaben las monedas y nos vayamos... Y nos asalta cierta inseguridad que nos molesta... (p. 127).



Figura 1. Lo no pulcro se nos hace tortuoso.

La etnografía como práctica de “estar siendo”

En este recorrido, para ir desenredando los hilos de la etnografía, tendremos algunos compañeros de camino, entre ellos Juan Pablo Pérez, licenciado en Artes Plásticas de la Facultad de Filosofía y Letras, docente de Historia del Arte argentino. Él expone una idea que busca remirar la obra de Rodolfo Kusch, especialmente, al revisar la categoría de hedor que propone (Pérez, 2023), con el anhelo de resituar una noción aguda que se genera en y desde un andar atento por los lugares, en la necesidad de profundizar otros sentidos perdidos y olvidados, como el olfato. Se estarán preguntando, ¿pero qué tiene que ver el olfato o un mal olor con la etnografía? Pues todo y nada.... Finalmente es solo una categoría que se distancia de los marcos establecidos y aprovecha el olor como forma de dar cuenta del mundo, permitiéndonos desobedecer cualquier tipo de

orden estereotipado que se defina como representativo de un lugar o una práctica, rompiendo incluso con el concepto de diversidad.

Con esto surge la pregunta ¿valoro y lucho por la diversidad cuando el olor del otrx me desagrada? ¿Reconozco la riqueza del barrio cuando huelo el olor de sus esquinas y la basura en sus calles? No resulta sencillo formular estas propuestas sentadxs en nuestros escritorios o en nuestras aulas y menos aún desde la construcción imaginaria de los centros hegemónicos, en que la alteridad es reconocible y fácil de asimilar desde representaciones estereotipadas y fijas. Como contraparte, el hedor es móvil, inestable, cambiante, agradable, desagradable. Según Juan Pablo (2023):

El hedor nubla la mirada y perturba la razón, es una invención corpórea y punzante, y como tal, profunda y sensible metáfora del otro. La densidad del hedor se escurre, se infiltra y pervive fuertemente en las grietas de los soberbios e invasivos perfumes doctrinarios de occidente (p. 22).

Hemos llegado hasta este punto para ilustrar que la etnografía como práctica investigativa es una manera ineludible de estar siendo, sabiendo para vivir y acompañar a otrxs en ese estar siendo, que inevitablemente pasa a repensar el lugar de lo propio. Nos detendremos aquí para mencionar que, generalmente la etnografía se asocia a una actividad investigativa que desarrollan profesionales que no se desempeñan en el campo de la educación, apreciándose distante y escasamente comprendida por parte de lxs docentes, no obstante, en el quehacer cotidiano es una práctica que desarrollamos cuando indagamos en las formas de vida de quienes están presentes en la acción educativa, así como cuando nos informamos por estudios acerca de los contextos, prácticas, escenarios y procesos pedagógicos, entre otros, aportando con nuevos conocimientos que contribuyen de manera más efectiva a la comprensión de situaciones educativas y su transformación.

En este contexto, advertimos en los recodos de esta práctica que la etnografía ha sido reducida a la tarea de aportar con la “materia prima”, es decir, el dato empírico o evidencia que sirven de base de explicaciones más generales o contexto de una acción determinada. Se usa muchas veces como la justificación para nuestros fracasos por la necesidad de liberarnos de responsabilidad. La pobreza es nuestra justificación ¿quién puede mediar la lectura comprensiva de un texto cuando el olor que expele el joven me recuerda la humedad de una casa pobre? Surgiendo lo

apremiante, en el marco de las pedagogías cuyo eje son las prácticas socioculturales, la necesidad de relevar aspectos sustantivos de la etnografía en su dimensión epistemológica, es decir, la etnografía como una forma de construir conocimiento, que no se limita a un método que describe una realidad, sino más bien, asume que existe una necesaria y permanente imbricación entre el trabajo teórico y descriptivo. Esto da cuenta que una descripción etnográfica es una construcción de la situación estudiada. Entonces, desde su razonamiento recursivo, iterativo y abductivo, construye un conocimiento como resultado de una interrogación, es decir, la descripción construida es la respuesta a una pregunta formulada por quienes están siendo en esa situación. Algo complicado, ¿no?

Creemos firmemente que el desarrollo de las etnografías tiene en común el interés de comprender una realidad desde la perspectiva de las personas, los procesos y las relaciones que se establecen. No obstante, dicha realidad no está dada, sino más bien se construye desde los marcos y sistemas que él o la etnógrafa elaboran para conocer esa realidad. Volviendo al ejemplo de la categoría propuesta por Kusch, el hedor, esta categoría construida por él, en una práctica olfativamente sensible, nos permite acercarnos al espacio cultural contemporáneo que se caracteriza por su heterogeneidad (prácticas globales-locales), su complejidad (múltiples entramados de acciones, saberes, deseos, valores y texturas simbólicas), su dinamismo (cambios y entrecruzamientos de temporalidades y ritmos) y su conflictividad (de manera recurrente, el conflicto no puede estar al margen de muchas situaciones, y que ejemplo más claro que los aromas).

Cómo no remirar la categoría de Kusch cuando deseamos describir y comprender la situación de habitar en un microbús, situación que es narrada por una de las autoras de este capítulo:

Despierto tempranito, desayunada y bañadita como corresponde, porque dentro de poco tomaría un autobús para trasladarme a otro país en un viaje que duraría algo así como seis horas.

Para mayor comodidad, y como los asientos no eran numerados, llegué de las primeras y me subí al autobús, escogí un asiento en la tercera fila. Todo iba bien hasta que un grupo de tres sujetos mayores, probablemente alemanes, se subieron también. El olor me abofeteó al instante, agrio, nauseabundo, sudor, sudor y más sudor. Entonces solo podía pensar que me quedaban muchas horas por delante. Por supuesto no fui la única en notar el aroma, unas chicas detrás mío se tapaban la cara con toallas e intentaban dormir.

Me vengué poniéndome la mano en la nariz todo el rato, sin compasión ni empatía, esperando que se dieran cuenta... que entendieran que bañarse no costaba demasiado y que era un tema de respeto por quienes viajaban con ellos. Lo que más me molestaba era pensar que estos sujetos no subirían a un autobús en esas condiciones en su propio país, pero sí lo hacían en este país latinoamericano. ¿Será otra prueba de la lógica colonial que porfiadamente se recrea?

Para nosotrxs, el olfato (lo aromático), es una de las múltiples formas de poner en marcha una práctica indagatoria, una construcción de orientaciones que guíen el proceso, de selección de métodos y recursos, de identificación de ángulos de observación, tipos de archivos, de agrupamiento y organización de información, de construcción de relatos descriptivos y explicativos de las percepciones, creencias, actuaciones y sentires que las personas construyen en y desde una determinada situación. En suma, este ejemplo intenta explicitar y dar sentido a lo que las personas hacen, piensan y sienten desde la ineludible tarea de elaboración conceptual al poner en marcha un interjuego permanente entre los conceptos generales y la situación observada, lo que a su vez permite un progresivo avance teórico y conceptual. En otras palabras, conectamos y transformamos los sentidos de ideas abstractas sobre una situación con lo que comprendemos y observamos de esa situación particular, localizando y haciendo carne esas ideas en el proceso de construir conocimiento.

Simplemente, partimos de la premisa que la etnografía es una actividad de indagación, que busca construir conocimientos de una realidad determinada y particular, privilegiando las perspectivas, sentires y pensares de quienes generan la situación, como en el caso del hedor en el autobús. Pudo haber ocurrido (si bien es algo dudoso) que el olor a sudor trajese el recuerdo de un amado padre regresando de trabajar en el campo, entonces estaríamos frente a otro escenario y la descripción etnográfica sería muy distinta. Para Cefaï (2018) la etnografía:

Tiene que desarrollar capacidades específicas respecto de su interactuar y conversar, observar y escuchar y [oler], tomar notas que retranscribirá después, en un cuaderno de campo o por medio de una cámara y/o grabadora. Y no debe ni separar la descripción del análisis en el texto final, ni aplicar una teoría externa a un conjunto de datos, sino generar categorías y análisis que estén fundados en la experiencia de terreno. Saber-hacer, saber-ver y saber-decir [...] [saber oler]. Se inclina más generalmente

hacia el lado de la artesanía, en el sentido de que las competencias que activa son las de un saber encarnado, práctico y tácito, que se aprende más por el ejemplo que por [...] un modo burocrático-industrial (p. 104).

Un nuevo compañero de camino, Álvarez Pedrosian (2011) releva:

La experimentación como base de la etnografía (...) su carácter empirista radical, consiste en tomar el campo de experiencias como dominio privilegiado de generación de conocimiento, sin dejar de tener en cuenta las redes, esquemas y otras abstracciones que inciden en el mismo (p. 48).

Siguiendo nuestro recorrido por el territorio y la etnografía, presentamos la imagen de una actividad que se desarrolla en estar ahí, tal como lo expresa Rodolfo Kusch:



Figura 2. El estar “ahí”, en lo cotidiano.

Es más. Hay cierta satisfacción en pensar que efectivamente estamos limpios y que las calles no lo están, ni el mendigo aquel ni tampoco el sacristán que debe ser el peor. Y lo pensamos, aunque sea gratuito, porque, si no, perderíamos la poca seguridad que tenemos, una seguridad de pobres, una seguridad exterior, manifestada con insolencia y agresión, hasta el punto de hablar de hedor con el único fin de avergonzar a los otros, los que nos miran con recelo. Además, es importante sentirse seguros, aun cuando presintamos que somos poca cosa y tenemos escasa resistencia a las cosas adversas. De ahí el axioma: el vaho hediento es un signo que flota a través de todo el altiplano como una de sus características primordiales. Y no es solo el hedor, si no en general, la molestia. Por eso se incluye la tormenta imprevista, la medida de aduana, el rostro antipático de algún militar impertinente o el silencio que responde a nuestra pregunta ansiosa, cuando inquirimos a algún indio por alimento o por lo que fuera. La tormenta, el militar y el indio son también el hedor, el hedor de América. El hedor de América es todo eso que no es nuestra ciudad natal, tan populosa y tan cómoda.

Etnografía colaborativa como una práctica que sostiene la otredad

Carolina Wajnerman, psicóloga especialista en Arte Terapia, en línea con nuestros postulados, dice que vincularse es olerse un poco, es decir, el hedor es posible en la relación entre un alguien que expele un aroma y alguien que lo percibe (2023). Siguiendo esta premisa podemos comprender cuando alguien señala ¡estás hediondo!, desafiando desvelar los mecanismos que sostienen que es el otrx el que expele mal olor, frente a nuestra pulcritud. Wajnerman formula la siguiente interrogante: ¿Cómo se huele a sí mismo, a su pueblo y a su calle el indio de América? y ¿cómo hacemos para pensar entre tantos olores? Creemos que es posible responder estas interrogantes exponiéndonos a ese hedor, a ese aroma, es decir, estar con el otro compartiendo el acto de respirar el mismo aire, u otros aspectos similares de la vida cotidiana, los cuales nos proporcionarían conocimientos por el sentido que otorgamos a lo que olemos. Este acto modificará nuestros modos de estar siendo.

Desde la pregunta de cómo olemos nosotrxs mismxs, sumando la necesidad de traspasar las dinámicas monológicas, centristas y universales, sustentadas en la autoridad única y exclusiva del “saber experto”

o de la pulcritud que creemos poseer, surgen en la antropología dentro del campo de las ciencias sociales y humanas dos premisas relacionadas: el extrañamiento y el descentramiento. El primero, se comprende en el marco de lo señalado por Alfred Schutz (2001), referido al mundo de la vida cotidiana como el ámbito de la realidad incuestionable para las personas. Es decir, es aporomático y permanece estable hasta que surge un problema, obligando a las personas a cuestionar la validez del acervo de conocimientos y saberes en que se respalda el mundo de la vida. Siendo el extrañamiento el ejercicio que frente a la problematización de este acervo requiere re-explicarlo y tal vez transformarlo. Lo que en la práctica etnográfica se traduce en romper las rutinas, en otras palabras, experimentar una aproximación y distanciamiento de forma simultánea, en tanto presencia física e interés por el contexto y el otrx, y distanciamiento, por no compartir los códigos culturales. Entonces, la práctica indagativa de los modos de vida se desarrolla como la distinción entre lo propio y lo ajeno, entre “nosotrxs” y lxs “otrxs”, lo que no suele ser tan claro ni sencillo y en consecuencia, requiere una colabor (Ribeiro, 1989).

Otra de nuestras invitadas es Bárbara Galarza (2022), ella señala que el descentramiento es imprescindible para la construcción de la otredad y una condición necesaria para el trabajo etnográfico, porque exige un distanciamiento del yo (que) hay que recomenzar todos los días. Esta compañera de camino se inclina por considerarlo un trabajo permanente sobre nosotrxs mismxs, que posibilite enunciar, por ejemplo, “me parece que la calle huele mal”, evitando decir “la calle huele mal”, separando la percepción individual de declaraciones generalizadas que no necesariamente dan cuenta de la realidad, rompiendo el espejo de sí mismx y ofreciéndolo como recurso para la problematización. Según Bárbara, pequeñas acciones como estas nos permitirían superar el etnocentrismo y el narcisismo que tienden al ensimismamiento. En oposición, el descentramiento se consolida cuando reconocemos que el hedor no solo lo expela la calle o tomamos conciencia que no soy solo yo quien percibe y califica el aroma, o al reconocer que ese hedor es una mezcla de aromas, incluyendo el mío. Entonces, el calificativo de la descripción del aroma de la calle no se atribuye a un solo sujeto y pasa a ser una relación entre aquellxs que habitan la calle y sus sentidos. Este movimiento hace posible no solo una comprensión relacional interpersonal del fenómeno, sino que evita el individualismo, pero sobre todo propicia el vínculo y la colaboración.

Retomando las interrogantes de Bárbara, de cómo pensar entre tantos olores, la respuesta podría estar en relevar la necesidad de realizar una práctica etnográfica colaborativa, que implica una integración dinámica de las perspectivas puestas en juego, en otras palabras, de los olores y sus sentidos.

En términos metodológicos, la colaboración en la práctica etnográfica es el sustento para el ejercicio del extrañamiento y descentramiento, que posibilita fomentar la diversidad, es decir, la otredad y la diferencia. Es por ello que la etnografía colaborativa alude a la inclusión de nuevas realidades, voces y actores, así como al diálogo en la construcción de comunidades de indagación incluyentes y plurales, que disponga de recursos claves como las trayectorias personales, implicación subjetiva y autorreflexividad. Esto aseguraría que el intercambio de sentires, pensar y hacer se situé en el cuidado, así como en el compromiso ético y moral. Al respecto, nuestra nueva invitada Diana Milstein, coordinadora general de la Red Internacional de Etnografía con Niños, Niñas y Jóvenes (RIENN) y autora de libros como: *Y los niños, ¿por qué no?: algunas reflexiones sobre un trabajo de campo con niños* (2006). Ella señala que el trabajo con los NNJ lxs desafía de forma permanente a practicar distintas modalidades de descentramientos, de mover los ejes que centran sus visiones y organizan sus emociones, percepciones y conocimientos. Por tanto, trabajan constantemente consigo mismxs para producir desplazamientos cognitivos que les permitan distinguir centrismos incorporados, derivados de las identidades que lxs constituyen, especialmente, en una sociedad marcadamente desigual. Con ello, reconocen, validan y producen saberes anclados en la experiencia de resistencia. Santos de Sousa (2011), por su parte, señala que:

Situar la resistencia y la lucha en el centro de las comunidades epistemológicas emergentes de ningún modo implica que los grupos sociales oprimidos solo son tenidos en cuenta mientras luchan y resisten [...]. Las personas hacen muchas otras cosas que solo resistir y luchar; disfrutan de la vida, por más precarias que sean las condiciones; y a veces también deciden no resistir y aflojar o abandonar las luchas.

Parece pertinente mencionar que la práctica etnográfica colaborativa nos permite hacer frente de forma más eficaz a los desafíos y dilemas de sostener la diferencia y la diversidad sociocultural.



Figura 3. La enseñanza de la diversidad cultural en la formación docente: cinco dilemas para el debate. Gráfica elaborada en base al texto de Martínez y Diez (2019).

El aprendizaje basado en las etnografías colaborativas

Rodolfo Kusch (2009) señala:

El problema está en que no debemos hacer como nuestros padres, y buscar la solución exterior con la ciencia, la economía o la política. Si lo hacemos así cometeríamos el error de hacer lo que hacen los técnicos que buscan soluciones pulcras y como están en crisis y no pueden obrar bien su técnica, se limitan a llevar adelante el ideal de matar indios y mestizos para ganar la pulcritud de América. Para evitar eso cabe emprender un camino interior. Es curioso que después de tanto andar la humanidad, especialmente la occidental, ha vuelto a comprender que todas las cosas se dan con mayor evidencia en la intimidad. Solo desde el fondo del alma habremos de ver si todo eso que es tan hediento en América tiene o no consistencia y valor para vivir. En la dimensión interior América ofrece una solución o mejor dicho un replanteo de antiguas cuestiones que el fárrago occidental ha querido olvidar. La verdad es que no somos ni pulcros ni hedientos, sino que estamos todos empeñados en una salvación. Y que esa salvación es común al paria anónimo de la gran ciudad y al indio, mal que le pese al burgués pulcro (p. 25).

Sus palabras resuenan cada vez que releemos este texto. Pensamos en cómo negar la conexión que podemos establecer con acciones educativas fuertemente arraigadas en la práctica cotidiana de los espacios escolares, en la definición de políticas e iniciativas respecto al derecho de la educación de algunos colectivos. Esto nos desafía a proponer otra forma de generar procesos de enseñanza-aprendizaje que nos aleje de la deseada pulcritud, del centrismo y el universalismo. En otras palabras, debemos dejar atrás el abordaje y análisis antropocéntrico del aprendizaje y en su lugar, adoptar un enfoque metodológico materialista relacional en la práctica educativa que ponga énfasis en las conexiones, ensamblajes, planos, redes, entre otros.

Nos encontramos con dos nuevos compañeros: Gert Biesta (2015) y su conferencia “Vivir juntos más allá del aprendizaje” y el profesor de Teoría de la Educación y Estudios Curriculares en la Universidad Abierta de Chipre, Michalinos Zembylas (2017), en el contexto de las propuestas teóricas ontológicas, materialistas y relacionales. Ellos proponen que sería necesario un giro en la concepción de aprendizaje, acercándonos a pensarlo como un acto que produce conocimiento con la participación de todxs, donde ninguno esté tentado a adoptar una posición ontológicamente separada. Es decir, se ve el aprendizaje como un acto de entrelazamientos, con atención en las prácticas cotidianas y los procesos históricos de “conjuntos” de los cuales surge una amplia gama de entidades, y agenciamientos.

La propuesta de estos autores es invitarnos a soñar con un aprendizaje de las actuaciones y de las relaciones entre las partes, llevando a comprender a estudiantes y educadores como emergentes en un campo relacional, en que se multiplican fuerzas y entidades no humanas que están igualmente en juego en la constitución de modos de ser y llegar a ser. Esta propuesta, nos permite, además, reconocer nuestra interdependencia y convivencia con otros cuerpos y elementos del mundo, al mismo tiempo que reconocemos la multiplicidad de formas de existencias.

¿Vieron la película *Avatar*? ¿*Alien*? Para lograr este tipo de aprendizaje encontramos en las dimensiones, características y principios de la etnografía colaborativa la posibilidad de rescatar la situacionalidad del aprendizaje, en cuya práctica innegablemente se presentará el mundo de la vida, es decir, habitando con y entre otros, permitiendo alejarnos de la concepción que el aprendizaje se genera en pensar en las cosas del mundo como productos pasivos del pensamiento o del discurso. En la práctica pedagógica e indagatoria, esto significa que se debe prestar atención a

lo que hacen los objetos y sujetos en un contexto particular. Esto implica, por ejemplo, explorar cómo el entrelazamiento de la arquitectura escolar, los cuerpos, los discursos, los olores, los afectos y las prácticas discursivas está produciendo colectivamente la puesta en escena de modos particulares de estar siendo.

Así, nos resulta factible proponer un aprendizaje basado en etnografías colaborativas, que responda al reconocimiento de nuestra interdependencia y coexistencia con otros cuerpos y cosas en el mundo. Un mundo que se habita, pero del cual no necesariamente tenemos conciencia. Concebirlo de esta manera implica una descolonización de todo pensamiento frente a otro pensamiento, es decir, frente a la presencia de otras formas de estar en el mundo. Esta premisa es claramente identificada por Gert Biesta, cuando señala que el objetivo de la educación no es que los NNJ aprendan, sino que estén aprendiendo algo y que lo aprendan por una razón, siendo clave cuestionar cómo en la época moderna las personas han llegado a aprender y ser enseñadas, y cómo el mundo de lo no humano, las cosas y las materialidades pueden llegar a ser cada vez más reconocidas como elementos productivos de este proceso, dando luces a reconocer como el aprendizaje nos posiciona en el mundo.

En esta línea, el aprendizaje basado en etnografías colaborativas se sostiene en las conexiones y eventos que tienen lugar cuando las personas se implican con el mundo y aprenden, es decir, se encuentran anclados en las experiencias. Este recodo del camino nos desafía a proponer con los NNJ un plan de trabajo en que la relación entre enseñanza y aprendizaje se actualice en una multiplicidad de entrelazamientos socioafectivos-materiales en cada experiencia. En otras palabras, desarrollar conjuntamente una acción educativa en el mundo, para las formas de estar y hacer en esos mundos (cotidianos), siendo imprescindible poner en primer plano cuestiones de agencias en la enseñanza/aprendizaje, que dirija la atención a los acontecimientos, interrelaciones y devenires de todos aquellos que participan en el proceso. Estarán pensando que todas estas palabras son difíciles de llevar a la práctica, coincidimos con ustedes, pero el trabajo realizado en diversos proyectos con jóvenes y sus maestrxs nos lleva a pensar que sí es posible.

El desafío es distanciarnos de las concepciones de aprendizaje como adquisición, vinculado solo a la mente, a un conocimiento universal y centrado, que es accesible a unos pocos que luego lo transmiten enfatizando la interiorización de normas regulatorias. A una de nosotras la golpeaban las monjitas en las manos, cuando como toda niña quería tocar

las cosas, “no tiene la vista en las manos, solo se mira” o “cubra su prueba, para que nadie le copie”. Para evitar esto, que ha sido simplificado (¡aunque los golpes dolieron!) en los ejemplos anteriores, la etnografía colaborativa nos proporciona una ruta que permite devolver la acción educativa al mundo, siendo necesario un hacer indagatorio del campo de las experiencias. Tomando las palabras de Freire (1992) los hombres y mujeres no educan a nadie, ni se educan a sí mismos, si no que todos se educan en comunión y si el objetivo es reencantar en el aprendizaje o valorarse como un legítimo aprendiz, debe impulsarse una comunidad de aprendizaje que indaga, interroga, reconoce, analiza y reflexiona con otros sobre realidades y problemáticas concretas.

Claramente no podíamos terminar este recorrido sin la presencia de Freire, quien nos invita a concebir la enseñanza-aprendizaje como una instancia de colaboración, posibilitando incorporar hechos, significados y opiniones que solo se comparten entre los NNJ o profesionales de la educación. Esto visibiliza discursos coconstruidos que aportan a comprender cómo gravitan las vivencias personales y grupales de todos sobre los grandes dramas humanos y las formas en que se interrogan sobre sus significados en la circulación de conocimientos escolares, generando comprensiones más exhaustivas e inéditas que incorporan saberes y recursos invisibilizados, opacados o desconocidos entre dichos actores.

En otras palabras, Freire y todos los compañeros de camino que nos han aparecido en este capítulo, invitan a desplazar modos de percibir, sentir, actuar y pensar, para poder producir alteridades, es decir, dar cabida a lo diverso e incidir en la transformación de sujetos, tanto adultos como NNJ, quienes al ser parte de un proceso de aprendizaje basado en etnografías colaborativas podrían experimentar cambios que modifiquen sus modos de ser y estar en los mundos sociales.

Podemos concluir que el aprendizaje basado en las etnografías colaborativas es el proceso mediante el cual se aprende a construir conocimientos en y desde el intento de explicitar y dar sentido a lo que las personas hacen, piensan y sienten. Es ineludible la tarea de poner en marcha un interjuego permanente entre los conceptos generales y la situación observada, porque permite un progresivo avance teórico y conceptual. Se trata de una realidad que no está dada, sino más bien se construye desde los marcos y sistemas que los aprendices-enseñantes elaboran para conocer-habitar esa realidad. El resultado es un aprender permanente, relacional y situado en construir conexiones “entre un poco de vida y otros pocos de vidas”, entre haceres y aromas, dejando de lado el centrismo y

tomando conciencia de los propios puntos de vista y olores, además de problematizarlos para explorar nuevas miradas.

Aportes de las etnografías colaborativas a los desafíos de las pedagogías culturalmente sostenibles: ralentizar el proceso

Tras nuevas relecturas podemos precisar nuestra tesis: destacar las prácticas pedagógicas y procesos de profesionalización de lxs profesionales en base a la experiencia de indagación etnográfica implicada y desarrollada por todxs lxs participantes en la relación educativa. Nos parece que dicha experiencia puede intervenir en la gestión del currículo, en la organización escolar, en el diseño o ajuste de nuevos planteamiento curriculares y posiblemente, en la definición de las políticas educativas, pero sobre todo, en los escenarios de las iniciativas que no se desarrollan en el sistema escolar regular, afectando de forma más profunda el ambiente cotidiano en que transcurre el encuentro educativo, ya que tanto profesionales como NNJ y comunidades aportan desde sus descubrimientos en la actividad etnográfica sus marcos interpretativos, sus sentires y sus conexiones. Ellas van conformando su estar siendo en el mundo, traduciendo y transformando las disposiciones o exigencias formales de manera relacional y situada. Instamos, entonces, a reinterpretar el contenido, por ejemplo, deteniendo una clase para escuchar lo que han visto lxs estudiantes en su camino a la escuela o las cosas novedosas que han ocurrido en su barrio últimamente. Nos referimos a una práctica pedagógica que sostiene la diferencia, anclándose en el indagar de forma colaborativa los mundos que se habitan, ya que en ese habitar se generan conocimientos y estos le otorgan sentido al aprendizaje.

No podemos desconocer que la premisa que deseamos instalar difiere del actual contexto de las políticas educativas, con un plan de estudios impuesto que da apenas la ilusión de flexibilidad y contextualización, con aires (olores) de inclusión. No obstante, sabemos que todo queda en nada al enfrentarnos a las pruebas estandarizadas, exámenes libres y los regímenes de gestión del desempeño, los que desalientan cualquier enfoque y práctica que intente contribuir auténticamente a la justicia social. Por ello, un trabajo pedagógico basado en etnografías colaborativas pelagra por la ausencia de un sistema de apoyo y la existencia de una lógica que obliga a lxs profesionales de la educación a ajustarse a concepciones estrechas y tecnicistas de su trabajo. Pasar lista y asistencia;

ingresar en la plataforma las acciones desarrolladas; ayudar a completar una guía; ceñirse a los contenidos mínimos obligatorios; respetar el calendario de evaluaciones. De hecho, sugerir que podrían alentar la crítica del *statu quo*, o trabajar de manera transformadora, representa una seria amenaza para la agenda de reforma actual, cuyos indicadores jibarizan el complejo proceso educativo, insistiendo en una lógica bancaria de la educación. Dichas lógicas operantes desaniman la producción de saberes o el aprendizaje generado en la colaboración, la reflexión y en la práctica etnográfica, situación que es referida muchas veces por lxs docentes que trabajan en aulas de reingreso o reinserción.

En este punto, encontramos una gran barrera para desarrollar pedagogías culturalmente sostenibles, ya que se requiere cambiar la lógica que opera en la gestión de la producción de aprendizajes, conocimientos y tiempos. En esta lógica, sabemos que las educadoras tradicionales mapuches enseñan a lxs estudiantes caminando pausadamente junto al río, porque creen que es en la naturaleza donde los niños y niñas pueden aprender. Desde una estructura macro, sabemos que en la relación educativa se requiere tiempo para un análisis profundo de las causas y efectos de la pobreza, el racismo, la desigualdad, exclusión y otros problemas sociales que afectan nuestras vidas y territorios, especialmente se requiere tiempo para reconocernos aprendices legítimos y productoras de saberes.

Desarrollar pedagogías culturalmente sostenibles en y desde la etnografía colaborativa nos toma bastante tiempo, para desatar las amarras del colonialismo se requiere de procesos complejos para aprender a implicarse desde sus propios habitares y reconocer sus transformaciones en y desde las conexiones que se establecen con otros habitares. En base a lo anterior, consideramos que pensarse y sentirse en la práctica pedagógica en primera persona, con la inclusión de nuestras experiencias, testimonios y trayectorias personales en la definición de qué, cómo, cuándo y para qué aprender, requiere tiempo y espacios que sean amigables y cuidadosos de estos complejos procesos para posibilitar “conocimientos en mudanza” (Haber, 2011). Ya lo sabemos, ¡esto no es nada fácil!

La apuesta es ralentizar (sí, están leyendo bien, estamos hablando de bajar el acelerador) y no estar siempre al día, siendo clave frenar el pensamiento para una experiencia colectiva vital, ensayando formas alternativas de encuadrar eventos, en un diálogo que escuche, huela, considere e interroge en y desde experiencias y observaciones diversas. Para cultivar tal capacidad de práctica del conocimiento se requiere reposo y regalar-nos tiempo, haciendo caso omiso del mentado *time is money*.

En este sentido, el trabajo curricular debería alentar a lxs estudiantes a ralentizar cuando, visceralmente, registran disonancia con las afirmaciones de conocimiento oficial. No olvidar que a partir de situaciones como estas han nacido importantes movimientos sociales en Chile, como la “revolución de los pingüinos” y “el estallido social”, donde las lecciones de educación cívica entregada en las escuelas (en los escasos momentos en que esto se realizaba) resultaban disonantes con la realidad vivida. En este sentido, el trabajo curricular debe enseñar que las controversias de conocimiento son oportunidades de agencia para llevar el sentido visceral a la articulación conceptual, en diálogo (incluido el debate) con lxs portadores de conceptos disciplinarios, con el objetivo de avanzar en la sofisticación colectiva sobre el problema.

Sabemos y estamos conscientes que el panorama es complejo, no obstante, igualmente seguiremos intentando persuadir lxs acerca de los aportes y beneficios de desarrollar una educación justa, que responda a la profunda diversidad que en realidad existe en las grandes poblaciones que asisten a las escuelas, sin que esto se restrinja a una lista de diferencias educativamente relevantes (pobreza, género, etnia, discapacidad, ruralidad, sexualidad, condición de migrante, entre otras). Seguir por este camino involucra reconocer y comprender que esta diversidad profunda y densa, significa en el quehacer escolar, avanzar en un plan de estudios organizado en torno a la experiencia, las prácticas culturales, los saberes y necesidades de lxs subalternizadx. Al respecto, Connel (2012) plantea que a la idea abstracta de “diversidad” hay que agregarle algo concreto que él identifica como la experiencia, que en su entrecruzamiento se transforma en aprendizaje compartido y conciencia de un nosotrxs. De este modo, la etnografía colaborativa entrelazada con la praxis pedagógica se convierte en la instancia en que las prácticas culturales se regeneran, se transforman, así como los habitares en el mundo mutan desde abajo, en el propio lugar y mediante las relaciones logran llegar a ser productivamente educativos.

Continuando con el camino de seducirlxs, en pro de las etnografías colaborativas, hemos de recalcar que en la práctica de indagar en los mundos, “nos pasa algo”, algo se transforma en nosotrxs, nos impulsa a descentrarnos y a problematizar lo aprendido, permitiéndonos reflexionar, interpretar las diversas realidades curriculares en y desde los distintos mundos que se habitan o nos habitan, entrecruzados con los otros mundos que lxs otrxs habitan y lxs habitan (en algún momento del viaje en autobús, uno de los alemanes, sin mediar lenguaje, observa a la

narradora y hace un gesto con su mano como de dispararse en la cabeza. Al respecto, nos parece esperanzador la posibilidad de un aprendizaje).

Indiscutiblemente las etnografías colaborativas nos aportan a posibilitar contar con evidencias para movilizar una lectura crítica de los atributos físicos, sociales y culturales del lugar, lugares o contextos de la relación educativa. En que lo local no puede limitarse a ser un punto de entrada para el estudio de temas regionales, nacionales y globales, sino más bien se convierta en un eje central para generar aprendizajes situados que fomenten la diversidad.

Desde otra perspectiva, las etnografías colaborativas nos aportan a distanciarnos de las prácticas investigativas etnográficas tradicionales, cuyo eje es que un/a profesional describe el modo en que él o ella, desde su propio marco cultural y subjetivo, ha vivido y leído el mundo de lxs otrxs. A partir de aquí, también los docentes, sin ser etnógrafos, describen desde sus marcos de referencia el modo de vida del otrx, convencidos de que es así. No obstante, sabemos que si deseamos estar ahí (implicarnos) necesitamos aprender con otrxs a no relegar la narración de sus experiencias a los prefacios, las notas a pie de página y los apéndices, es decir a lo periférico o a un lugar marginal y privado. Desde este punto de vista las etnografías colaborativas nos ofrecen la posibilidad de reconfigurar los horizontes significativos y las representaciones educativas, dinamizando procesos de quiebre de las interpretaciones de aquel que ostenta mayor poder en la relación. ¿Estaremos dispuestos a esto lxs docentes?

Otro aporte de las etnografías colaborativas es contrarrestar los procesos de abstracción y universalización, que producen una reducción en la carga informativa, descriptiva y densa de las situaciones, sacrificando las particularidades, los matices, las diferencias internas y los rasgos idiosincráticos que sí pueden rescatarse en una práctica pedagógica basada en las etnografías colaborativas. Especialmente cuando se trata de gestionar de forma justa el currículo.

¿Dónde ocurre esto? En los programas de reingreso y reinserción que apuestan por un acompañamiento personalizado, flexible, exigiéndoles a los profesionales, pero también a los NNJ un vínculo, un aprendizaje relacional y situacional para resignificar la práctica pedagógica. En este contexto, las etnografías colaborativas constituyen un intento de explicitar y dar sentido a lo que las personas hacen, piensan y sienten transformándose en el motor de la relación educativa, debido a que, si bien en un principio la práctica etnográfica puede estar liderada por lxs profesionales de la educación, las experiencias e interpretaciones estarán

ancladas en las propias experiencias culturales, sociales y de vida de cada colaborador/a. Con ello se sustenta y entrega sentido a una relación educativa personalizada, pues se narra en primera persona para llegar a un “nosotrxs”. Con ello, la educación personalizada no se gesta en una labor instruccional, sino más bien en una construcción de sentido compartido, en que el aprendizaje no es atribución del estudiante o del NNJ, sino que es responsabilidad de todxs lxs implicadxs.

No podemos finalizar este recorrido sin mencionar que todos los aportes y posibilidades de la etnografía colaborativa se materializan en la medida en que la labor de lxs profesionales de la educación adopten el carácter de traducir, adaptar y generar apropiaciones escolares a nivel local. Nos referimos a espacios relacionados con las expectativas y condiciones de vida de los NNJ y de los programas, pero especialmente, a la necesidad de que lxs profesionales sean capaces de generar situaciones y actividades que fomenten el escuchar, observar, oler, sentir y aprender de otrxs, inscribiendo e interpretando las categorías sociales en que están siendo. Esto daría paso a la asignación de nuevos sentidos a las representaciones, las prácticas o los olores, mediante el descubrimiento de las relaciones emergentes y conexiones sociomateriales y afectivas, ¿hubiese reaccionado igual en el autobús si quien llegara oliendo mal fuese mi abuelito? Sin embargo, la implementación de las etnografías colaborativas en el ámbito del desempeño profesional de lxs que aun habitamos en patrones y modos que reproducen la desigualdad, podría significar el tránsito hacia una relación educativa crítica y emancipadora.

En suma, no cabe duda (al menos a nosotras y esperamos que tampoco a ustedes) que las etnografías colaborativas dinamizan los sentir-pensares, es decir, permiten “estar implicado en algo”, un concepto, una persona, uno mismo, un proceso, un problema, otro sentimiento. Comprendiendo que cuando señalamos, “me encuentro implicadx”, estamos afirmando que lo que sentimos se relaciona con nosotrxs, con nuestras ideas, objetivos y con las circunstancias de nuestra vida. En consecuencia, las etnografías colaborativas se convierten en una forma clara, potente y generativa para aquellxs que han optado por desempeñarse en programas de reingreso y reinserción escolar, que están implicadxs, les duelen los horrores, los padecimientos y las exclusiones, porque en muchos casos (según nuestras propias investigaciones) han padecido ellxs mismxs injusticias y exclusiones.

Al ver la luz al final del camino, no podemos dejar de mencionar los riesgos de conectar la práctica pedagógica y las etnografías colaborativas:

se debe tener cuidado de no romantizar demasiado la noción de lugar, territorios y recursos que configuran las vidas de las personas, ya que si bien la etnografía colaborativa permite aprender sobre el lugar y lo que ocurre ahí a través de conexiones encarnadas, esto muchas veces puede ser una experiencia agridulce (algunos docentes de contextos vulnerables refieren que los apoderados pueden llegar a estimarlos, pero si fallan aunque sea solo una vez, nunca más recuperan su confianza). Sugerimos que una pedagogía culturalmente sostenible y una educación basada en etnografías colaborativas debe cuidar su organización conceptual, para no enfocarse en celebrar los territorios y sus prácticas, y restar importancia a una perspectiva crítica o bien limitarse a relevar las carencias de ese territorio y sus acciones desde patrones tradicionales y jerárquicos.

Hemos llegado al final de camino y no podemos dejar de agradecer su compañía. Para no desviarnos demasiado y cerrar nuestro recorrido por las etnografías colaborativas, hacemos hincapié en que son necesarias para enfrentar los actuales desafíos, ya que, parafraseando a Boaventura de Sousa Santos (2010), aún no hemos logrado resolver algunas cuestiones y, por lo tanto, todavía enfrentamos problemas modernos para los cuales no hay soluciones modernas. ¿Serán las etnografías colaborativas una de estas soluciones?

Recursos para saber más

Para profundizar en la temática de la etnografía educativa colaborativa en Latinoamérica les instamos a ver la entrevista de Diana Milstein (PPAS), una de nuestras invitadas:

<https://www.youtube.com/watch?v=oBgJESwI9Rk>

Además, leer un artículo escrito en coautoría.

Milstein, D. J., y Guerrero, A. L. (2021). Lecturas de etnografías colaborativas con niñas, niños y jóvenes en contextos educativos latinoamericanos. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1-33. doi: 10.11144/Javeriana.m14.lecn

<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/31778/25644>

Referencias

- Álvarez Pedrosian, E. (2011). *Etnografías de la subjetividad. Herramientas para la investigación*. LICCOM-UdelaR, Montevideo.
- Bateson, G. (1991). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Editorial Planeta.
- Bekerman, Z. y Zembylas, M. (2023). Reflecting on metaphors and the possibilities of ‘language change’ in teaching and teacher education. *European Journal of Teacher Education*, DOI: 10.1080/02619768.2023.2282372
- Bertely, M. (2009). La Etnografía en la formación de enseñantes. Teoría De La Educación. *Revista Interuniversitaria*, 13(1). <https://doi.org/10.14201/2928>
- Biesta, G. (2015). *Living together beyond learning*. Paper presented at the Learning to Live in Culturally Diverse Societies Conference, University of South Australia, Adelaide.
- Cefai, D. (2018). ¿Qué es la etnografía? Segunda parte. Inscripciones, extensiones y recepciones del trabajo de campo. *Persona Y Sociedad*, 27(3), 11,32. <https://doi.org/10.53689/pys.v27i3.47>
- Connell, R. (2012). Masculinity research and global change. *Masculinities and Social Change*, 1(1), 4-18.
- De Freitas, E. y Curinga, M. (2015). “New Materialist Approaches to the Study of Language and Identity: Assembling the Posthuman Subject”. *Curriculum Inquiry* 45 (3): 249–265. <https://doi.org/10.1080/03626784.2015.1031059>
- Du Bois, W E. B. (1995). *Las almas del pueblo negro* (selección, texto bilingüe), trads. Jesús Benito Sánchez y Ana María Manzanas. León: Universidad de León.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI
- Galarza, B. (2022). *La etnografía de la oikonización y el descentramiento*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. pp. 223-246.
- Haber, A. (2011). *La casa, las cosas, los dioses: arquitectura doméstica, paisaje campesino y teoría local*. Encuentro Grupo Editorial.
- Kusch, R. (2009). *Obras Completas*. Rosario: Fundación Ross.
- Lecannelier, F. (2012). *Conocimiento & complejidad. Una perspectiva evolucionista*. LOM ediciones.
- Martínez, L. y Diez, M. (2019). La enseñanza de la diversidad cultural en la formación docente: cinco dilemas para el debate. *Revista del IIICE*, p. 15-30. 10.34096/iice.n45.7120.
- Milstein, D. (2006). Y los niños, ¿por qué no?: algunas reflexiones sobre un trabajo de campo con niños. Avá. *Revista de Antropología*, 9, pp. 49-59

- Peralta, S. (2009). Reflexiones epistemológicas sobre la investigación etnográfica en el campo de la educación. Congreso nacional de investigación educativa.
- Pérez, J.P. (2023). *El Hedor. Un posible espejo de América*. En Tasat, J. y Pérez, J (coords.), *El Hedor de América Reflexiones interdisciplinarias a 50 años de América profunda de Rodolfo Kusch* (pp. 31-38). CLACSO.
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina Título. En: Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires: CLACSO.
- Ribeiro, G. (1989) "Descotidianizar. Extrañamiento y conciencia práctica, un ensayo sobre la perspectiva antropológica". *Cuadernos de Antropología Social. Sección Antropología Social*, Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras - UBA, Vol. 2, 1, pp. 65-69.
- Riveros, A. y Viczko, M. (2015). The enactment of professional learning policies: performativity and multiple ontologies. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36:4, 533-547, DOI: 10.1080/01596306.2015.980492
- Santos, B. (2010). *Refundación del estado en América Latina: perspectivas desde una epistemología del sur*. México: Siglo XXI.
- Santos, B. (2011). Epistemologías del sur. *Revista Utopía y praxis latinoamericana*. 17-39.
- Schutz, A. (2001). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires, Amorrortu editores, pp. 25-40.
- Tasat, J. y Pérez, J (coords.) (2023). *El Hedor de América Reflexiones interdisciplinarias a 50 años de América profunda de Rodolfo Kusch*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Wajnerman, C. (2023). ¿Algo huele mal? Vías hacia el bien-estar americano entre olor, vínculos y símbolos. En Tasat, J. y Pérez, J (coords.). *El Hedor de América Reflexiones interdisciplinarias a 50 años de América profunda de Rodolfo Kusch*. CLACSO.
- Zembylas, M. (2017): The contribution of the ontological turn in education: Some methodological and political implications. *Educational Philosophy and Theory*, DOI: 10.1080/00131857.2017.130963
- Zipin, L., Sellar, S., Brennan, M., y Gale, T. (2015). Educating for futures in marginalized regions: A sociological framework for rethinking and researching aspirations. *Educational Philosophy and Theory*, 47(3), 227-246.

ASE Santiago y Fondef: del cierre a la apertura

María de los Ángeles Herrera¹

José Henríquez Henríquez²

Introducción

El organismo colaborador al Servicio Nacional de Menores Corporación Opción acreditado, en el año 2016 visualiza la necesidad de la inclusión educativa de los NNA vinculados a la Ley Penal Adolescente 20.084. Haciendo valer el derecho a la educación comienza a implementar programas ASR-ASE (programa de apoyo socio educativo) con el fin de “Promover la reinversión educativa en los y las jóvenes infractores de ley vinculados a programas de sanción en medio libre y cerrado” considerando su minoría de edad y el alto porcentaje de deserción educativa y rezago pedagógico.

Esta línea de programas de apoyo socio educativo, abordaría la potenciación de habilidades sociales básicas, cognitivas, reinserción educativa, permanencia en espacios escolares formales y nivelación curricular en Modalidad Flexible. Con una perspectiva de pedagogía social, la cual le permitiría a lxs jóvenes una futura inclusión social.

Los Proyectos de Reinserción Educativa destinadas a favorecer procesos de reinserción educativa, preparación para exámenes libres, y atención psicopedagógica, dando respuesta a las necesidades específicas en el ámbito educativo presentes en los y las adolescentes y jóvenes cumpliendo sanciones de Libertad Asistida (PLA) y Libertad Asistida Especial (PLE). Esto permitió integrar como parte de la propuesta educativa la revisión de la trayectoria educativa de lxs usuarixs de los programas, con la intencionalidad de reformular experiencias negativas en el ámbito educacional y rescatar las potencialidades y recursos personales para retomar estudios.

1 ASE Santiago, Corporación Opción.

2 ASE Santiago, Corporación Opción.

La propuesta contempló, un plan educativo con la conformación de un equipo de profesorxs en formación de distintas materias (5° año), que participaron a través de su implementación y gestión, preparando a jóvenes hacia alternativas educativas en régimen normal y en régimen flexible, de acuerdo a necesidades requeridas; realizando procesos de acompañamiento a la reinserción y a la nivelación escolar a través de exámenes libres; generando espacios educativos que reconocían las particularidades del sujeto de atención de los programas PLA y PLE, logrando instalar la necesidad de adaptación y adecuación para alcanzar procesos de reinserción educacional exitosa.

¿Quiénes somos?

ASE Santiago está compuesto por un equipo pequeño de 7 personas (3 docentes, 1 psicopedagoga, 2 personal administrativo y 1 directora) perteneciente a la Corporación Opción y trabajamos con jóvenes vinculados a la Ley Penal Adolescente. Tenemos una metodología de trabajo formal (que engloba creación de entrevistas, trabajo administrativo, trabajo en redes, creación de planes de trabajo pedagógico, etc.), y otra metodología de trabajo que toca el aspecto humano en donde interactúan de forma aleatoria nuestras experiencias personales en contraste con nuestro quehacer pedagógico; nuestra cotidianidad en contraste con la cotidianidad de nuestroxs estudiantes; nuestros sentires en contraste con la adquisición de un aprendizaje mínimo que exige el currículum vigente. En síntesis, nuestro trabajo consiste en un acompañamiento pedagógico que alterna de forma más o menos eficiente diversos factores, formales y humanos, para el logro de un objetivo mayor —y ciertamente pretencioso— que busca la ansiada reinserción de lxs NNJ.



Figura 1. Nosotrxs haciendo programa.

Alianza entre ASE Santiago y Fondef

Nuestra experiencia con Fondef y su proyecto de un “aprendizaje basado en la etnografía colaborativa” ha sido marcada por las circunstancias reales que significa trabajar en un programa como ASE y la colaboración activa en un proyecto que busca la reformulación teórica y práctica de las prácticas pedagógicas tradicionales. Se nos planteó la posibilidad de participar de este proyecto sin saber muy bien cuál sería nuestro papel en tamaña institución educativa: talleres de autobiografía profesional, focus

group, creación de planes de trabajo, lectura de fragmentos teóricos que versaban sobre pedagogías culturalmente sostenibles, creación de propuestas pedagógicas alternativas... En fin: una serie de acciones que se confrontaban con nuestros tiempos acotados de trabajo que, de por sí, ya estaban marcados por la urgencia y el deber de tener que cumplir con una serie de metas mensuales propias de este tipo de instituciones.



Figura 2. Coconstruyendo saberes.

La recepción de ASE Santiago hacia este nuevo taller, que abarcaría una cantidad de tiempo mayor del que estábamos acostumbrados, fue, en primera instancia, reticente y esquivada. “Es un proyecto innovador en el cual se solicitaba participar”, “nuestra participación es voluntaria, pero es de suma relevancia la presencia de cada integrante del equipo”, se nos dijo a modo de introducción. Y como siempre ocurre en cualquier tipo de trabajo, lo opcional acaba siendo obligación, y lo que es obligación no es, a fin de cuentas, tan opcional.

Llegaron a nuestra sede dos carismáticos docentes de la USACH, llenos de ideas, papeles y bocadillos matutinos para que trabajáramos en conjunto lo que había que trabajar. Sagradamente, nos reuníamos todos los miércoles por la mañana a discutir sobre prácticas docentes, sentires personales y maneras de abordaje pedagógico alternativo. Miércoles tras miércoles fuimos adentrándonos en este proyecto, que desconocíamos en un principio, pero que se nos hizo amigable y, ciertamente, posible con el pasar del tiempo. Había semanas en donde nuestro ajeteo profesional, en conjunto con la necesidad de cumplir ciertas metas, impedía la concreción de dicho encuentro. Sin embargo, de una forma u otra, lográbamos estar ahí y cumplir con el taller. Hasta que llegó, de impro-

viso, la fase final: aplicar todo lo conversado, todo lo aprendido, todo lo experimentado con uno o dos estudiantes.

Por estas razones, de un total de tres trabajadores ASE, solo uno aplicó lo aprendido con uno de sus estudiantes. Los otros dos profesionales no lograron llevar a cabo la síntesis final del proyecto por diversas razones materiales —y no de voluntad— que impidieron la concreción efectiva de este innovador plan. Pasamos a mencionar algunas de las circunstancias:

- Los estudiantes citados, por diversas razones, no asistieron a la clase programada.
- Existió la obligación de resolver urgentemente una cierta cantidad de guías enviadas por los colegios. (Lo que no dio tiempo de aplicar en un plano concreto estas “pedagogías culturalmente sustentables” en el tiempo que se nos solicitó).
- Había que cumplir con aspectos administrativos propios de nuestro trabajo, que eran apremiantes e ineludibles.
- El estudiante citado, por diversas circunstancias, decidió que ya no quería estudiar más.
- Sobre este último punto, hubo que hacer el respectivo rescate escolar.
- Durante el período en que se desarrolló esta síntesis final, coincidió con la salida de vacaciones.

Narrando el desarrollo de un plan de acción

Para mayor comodidad, en esta parte del relato cambiaremos de persona, citando textualmente al profesor que sí pudo aplicar con un estudiante este plan de acción de aprendizaje basado en la etnografía colaborativa:

Recuerdo que, ya en la parte final del proyecto, debimos crear un Objetivo de Aprendizaje que ellos llamaban “nuclearizado”. Esto significaba reunir dos o tres objetivos de distintas asignaturas presentes en el currículum vigente y unificarlo. En otras palabras, era crear un nuevo objetivo de aprendizaje unificando, justamente, la asignatura de lenguaje, matemática e historia. El objetivo que creamos fue el de “Reflexionar desde la experiencia humana y sus herencias culturales a partir de un muestreo de lecturas de obras literarias y musicales”. Decidimos aplicarlo en tres

sesiones que fueron diseñadas sobre la base de cuatro ejes. A saber: eje indagatorio, colaborativo, reflexivo-evaluativo y conceptual.

Ya redactado nuestro objetivo, no pude evitar pensar: Miguel*, un estudiante con el cual me había encariñado, en parte, por su historia de vida, un tanto parecida a la mía.

Miguel vivía con su abuela y unos primos, y tenía muchas dificultades para concentrarse. Sobre todo, cuando, en primera instancia, pretendí hacerle clases de forma más bien tradicional. Sabía que Miguel tenía un particular interés por la música y que, antes de cualquier sesión pedagógica, siempre era necesario conversar de cómo había andado su semana, qué había hecho, qué había pensado o sentido respecto de cualquier temática que, en ese momento, fuese importante para él.

Fue en esta parte que surgió la idea de la primera sesión: dialogar de forma orgánica sobre nuestros gustos musicales, asociarlos con experiencias de vida, anotando en la pizarra diversos fragmentos, profundizando en qué punto podrían determinar nuestra experiencia humana y de qué manera podría incidir en nuestra manera de ver el mundo.

Miguel, aquel día, se sentía particularmente alegre, por lo que citó un fragmento de una banda de merengue llamada La Mákina, cuya canción tenía por nombre “No me digas que no”, que hablaba sobre un amor condicionado por el querer: “Te quiero en la medida que me quieras. Si no me quieres, no te quiero”. Mientras Miguel me citaba fragmentos de esta canción, pensé que quizá sería conveniente —para confrontar nuestras visiones de mundo, de una manera, tal vez, asincrónica—, conversar sobre una canción o banda que a mí me gustara cuando tenía su edad (dieciocho años), por lo que decidí conversarle sobre el grupo de metal medieval llamado Mago de Oz. Elegí un fragmento del tema “Molinos de viento” que reflexiona sobre el goce de la vida en todas sus dimensiones. Me sentí cómodo en ese momento y, ciertamente, también sentí cómodo a Miguel. Luego, a modo de finalización o “nueva apertura”, lo invité a crear una canción valiéndonos del uso de rimas consonantes. Cabe señalar que, cuando iniciamos la clase, Miguel me habló sobre una recaída en las drogas que lo había hecho perder su celular y empeñar su bicicleta. Fue aquí que decidimos tomarnos de esta vivencia y hacer una canción de rap.

Miguel se veía satisfecho con su creación. Ambos la cantamos usando instrumental rapera extraída de YouTube y finalizamos comprometiéndonos a estar atentos a la música que escucha nuestro entorno inmediato, anotando en un cuaderno los fragmentos musicales que más nos hicieran sentido.

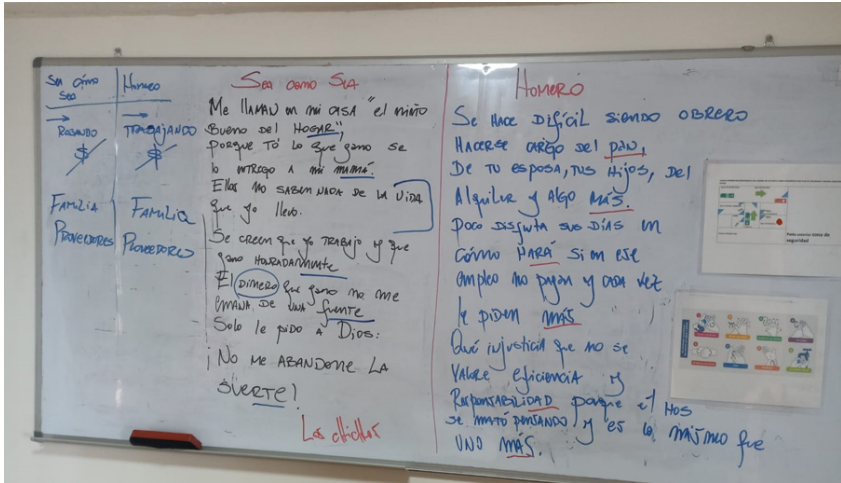


Figura 3. Cocreando versos.

En la sesión siguiente, Miguel llegó cansado. Había dormido poco y había olvidado que debía presentarse al programa por lo que, a penas me contacté con su tía para recordarle que debía llegar durante la mañana, este se levantó de su cama, se vistió, tomó la micro y se vino corriendo para “llegar puntual”. La idea de esta junta era continuar con la canción de la sesión uno, contrastándola con una canción nueva propuesta por mí, para intentar tocar una temática similar a la suya, enfocándome, esta vez, en promover el concepto de “autonomía”. Sin embargo, esto no ocurrió. En vez de eso —y considerando su cansancio inicial—, decidí darle una vuelta a lo planificado y hacer un contrapunto en la pizarra entre la música que escuchaba Miguel y su gente; y la música que escuchaba yo y mi gente, haciendo hincapié en nuestras diferencias y similitudes. Así fue que, por ejemplo, descubrimos que, en nuestros barrios, se escuchaba cumbia argentina y chilena, y que nuestros familiares mayores (su abuela

y mis tíos) tenían especial predilección por la música romántica, siendo Leo Dan nuestro cantante-vivencia en común.

A partir de lo escrito en la pizarra, le solicité que eligiera una banda representativa que tuviese mayor significancia para él en la actualidad. Luego de pensarlo, Miguel eligió a Los Chichos, banda famosa por tocar temáticas relacionadas con robos, familia y drogas. Yo, por mi parte, en un afán de buscar un conjunto que tocara temáticas similares, elegí un grupo de rock argentino llamado Intoxicados.

Para empezar, googleamos ambas bandas para saber un poco de su historia y descubrir datos interesantes de sus músicos. Así, por ejemplo, supimos que Los Chichos tienen más de cincuenta años de trayectoria casi ininterrumpida y que el vocalista de Intoxicados, Pity Álvarez, era un adicto a la pasta base y que, en 2018, fue encarcelado por el cargo de homicidio calificado por el uso de arma de fuego.

Al saber estos datos, Miguel quedó perplejo. Hablamos de las vueltas de la vida y la manera de hacernos cargo de nuestros errores, concluyendo que, en cualquier circunstancia y por más adversa que se ponga nuestra realidad, es posible hacer arte, cantar, expresar nuestros sentimientos.

Analizamos luego, al igual que en la primera sesión, un fragmento de una canción de Los Chichos y uno de Intoxicados. La canción elegida por Miguel fue “Sea como sea” y trataba sobre un hijo que le escribía una carta a su madre revelándole su mayor secreto: que robaba para alimentar a su familia y que temía ser detenido y encarcelado, pues, “no podría seguir aportando con el pan para su hogar”. La canción que elegí yo fue “Homero”, que hablaba sobre un padre argentino que debe trabajar todos los días con la incertidumbre del pago a fin de mes. En ambos casos, notamos que la principal preocupación de estas canciones versaba sobre el sustento y la manera de aportar con ingresos para el hogar. Que la canción de él, lo hacía desde el delito; y la canción mía, lo hacía desde el trabajo asalariado y la inestabilidad económica que ofrece el sistema para muchos obreros como los de la canción. Para finalizar, volvimos a hablar sobre la idea de “autonomía”, pero, esta vez, Miguel no recordaba qué significaba ser realmente “autónomo”. Me señaló, tentativamente, que ser “realmente autónomo” es “hacer las cosas bien”; respuesta, a primera vista incorrecta, pero luego de darle vueltas en mi casa, me di cuenta de que

no. Que la autonomía más que ser una persona autosuficiente, cumplía su cometido principal cuando uno comenzaba, por fin, a “hacer bien las cosas”.

¿Y qué es hacer, entonces, las cosas bien, Miguel?, le pregunté. Tarea para la próxima semana...

Debo admitir que para la tercera sesión estaba un poco nervioso. Nervioso porque no sabía cómo cerrar estas intervenciones experimentales y porque sentía que, de una u otra forma, debía terminar en lo alto, con una intervención que fuera aún más significativa para Miguel, que las dos sesiones anteriores.

Para empezar, tanto Miguel como yo olvidamos hablar directamente sobre lo que significa “hacer las cosas bien”, pero lo acabamos hablando de forma indirecta, cuando me comentó de una nueva recaída de consumo a partir de una pelea que había tenido con su abuela. Lo vi deprimido, pero con muchas ganas de mantener la dinámica de la clase anterior. Por lo mismo, cambiando un poco la planificación inicial —que buscaba profundizar sobre el contenido de la música que escuchaba su contexto inmediato—, opté por seguir profundizando en canciones que fueran significativas para él. De esta forma, pensé en el momento, podrá ligar su recaída con las drogas a algún tema musical que lo ayude a experimentar una suerte de “catarsis”. Fue entonces que me habló del famoso tema “Resistiré”, de Dúo Dinámico, citando el coro que dice “Resistiré, erguido frente a todo/ Me volveré de hierro para endurecer la piel/ Y aunque los vientos de la vida soplen fuerte/ Soy como el junco que se dobla/ Pero siempre sigue en pie”. Yo, por mi parte, buscando mantener un diálogo de temáticas musicales similares, pensé en el tema de Mago de Oz, llamado “Ancha es Castilla”, cuyos versos decían “Sé rebelde como el mar/ Y sé noble porque al final/ De esta vida llevarás/ Tu libertad./ No importa cuán loco te crean todos/ Mantente firme, mantente en pie/ Buscar tu sitio, encontrarse a sí mismo/ Es tu misión, es la razón”.

Recuerdo que concluimos en que ambas canciones representaban formas distintas de ver la vida frente a la adversidad: la primera, la propuesta por Miguel, representaba la resistencia en su estado más duro, defendía el ser inflexible esgrimiendo una idea y una forma de actuar inquebrantable, incluso, en los peores momentos; mientras que la segunda invitaba a todo

lo contrario: a la “no rigidez”, a no perder la nobleza del alma en esos peores momentos.

Esta última sesión la grabé, tal como las otras dos anteriores, con mi celular. Sin embargo, no he sido capaz, hasta el día de hoy, de volver a escucharla. Quizá por miedo a la decepción o por miedo a que esta última sesión haya sido un logro estrepitoso para los fines del proyecto. Si me pidieran franqueza, diría que me ha costado. Me ha costado este proyecto. Que lo he sobrepensado, y, ciertamente, me he alineado con muchos de sus objetivos. Sin embargo, aún no he podido entender a cabalidad qué es lo que realmente buscan. Si tuviese que ser sincero y simple en mi expresión, diría que me sentí bien. Que Miguel se sintió bien. Hablaría más de sentires que de objetivos concretos. Diría que lo vivido con Miguel me hizo replantear las formas vigentes de hacer pedagogía. Me atrevería a decir, incluso, que me significó, en mi cotidianidad, una discusión con mi pareja. Mi pareja también es profesora y me dijo que esta propuesta era imposible en un liceo normal, con cuarenta adolescentes y un horario rígido que cumplir. Que era un proyecto bello, pero según su visión, un tanto utópico, arguyendo que actualmente la pedagogía va más en memorizar conceptos y respuestas que en crear las preguntas en una sala a solas de la mano de un “profe amigo”.

A modo de cierre... ¿O apertura?

Leído el texto anterior, pudimos sacar algunas conclusiones de todo lo que fue la experiencia con Fondef. Experiencia que, una vez sacudidos los temas administrativos y de tiempo mencionados al principio, nos permitieron observar y replantear nuestras propias prácticas docentes. Resultó interesante evidenciar, por ejemplo, que la mera entrega de conocimiento por medio de una clase tradicional, pasaba ahora a ser un esquema colaborativo que buscaba cierta horizontalidad de intercambio de aprendizaje genuino, basado en las experiencias de cada cual. Sin embargo, pensamos que mientras exista una estructura fija como el currículum nacional chileno, este tipo de proyectos podría resultar un tanto utópico. Sobre todo, en el momento en que se decide poner atención al contexto real de él o la joven, a sus emociones, a las emociones de el o la docente, etc. Coincidimos todxs en que Fondef es un proyecto posible de hacer en nuestra realidad inmediata como programa, pero si quisiéramos

ampliarlo a un nivel nacional, tal misión implicaría una serie de reformulaciones teóricas y prácticas.

Llevar la educación popular de Freire —entendida, en términos simples, como aquella que se centra en los procesos de formación humana, más allá de la escuela, impactando a sus alumnxs, familias y comunidades— a las grandes ligas del currículum y el canon escolar, supone de esfuerzo, voluntad y deseo profundo de cambio de los paradigmas tradicionales.

En este sentido, creemos que, como punto de partida, este tipo de propuestas podrían ser significativas en escuelas o instituciones flexibles y con ánimos de innovar. No obstante, en esquemas rígidos como el currículum nacional, reiteramos, vuelve a ser un pequeño temblorcito de cambio bajo un viejo edificio acostumbrado a los terremotos. Aun así, estamos felices de haber sido parte de ese pequeño movimiento de innovación. De haber aprendido y experimentado el vértigo de tantear en la oscuridad en búsqueda de una mejora en nuestras maneras de entender la educación, nuestra manera de comunicarnos con nuestros estudiantes y la manera de vernos a nosotros mismos como parte activa de esta triada. Estamos convencidxs de que existe una dicotomía evidente entre lo que exige el currículum nacional y la realidad educativa con la que lidiamos diariamente. Que aquellas urgentes metas u objetivos de aprendizaje distan mucho de los intereses reales con los que se enfrentan nuestrxs estudiantes, en donde muchas veces pesa más el mundo con sus exigencias inmediatas que aprender a resolver ecuaciones de segundo grado.

Esperemos que propuestas metodológicas como estas aumenten y que aquel “temblorcito”, como decíamos un poco más arriba, acabe por ser un terremoto potente que derrumbe de una vez por todas aquel edificio viejo, anticuado e insensible que es la educación actual, y permita avanzar sobre la base de lo que es realmente significativo para nuestros estudiantes, prestando especial atención a sus procesos y emociones, sus intereses e inquietudes, por encima de los formulismos teóricos y la urgencia recursiva de contenidos.

Proponer estrategias y planes de innovación es un proceso de cambio y, como en todas las circunstancias y situaciones, se requiere tiempo y perseverancia. Nuestra labor como mediadorxs y educadorxs con un enfoque de pedagogía culturalmente sostenible, es mantener la perseverancia frente a este proceso de transición, donde con una perspectiva altruista tenemos claridad de que solo se dará el cambio en base a propuestas de innovación como esta.

¿Y tú estás dispuesto a ser parte de un proceso de cambio y tener la capacidad de mirar y observar tu labor que día a día nos lleva a caer en el mismo enfoque tradicional?

Recursos para saber más

Te invitamos a conocer más la Corporación Opción: <https://opcion.cl/>

Entre el ser y pertenecer: tejiendo trayectorias educativas de transformación

Sebastián Allendes, Camilo Jaramillo, Cristián Lora
Matías Reyes, Constanza Rojas, Claudia Yáñez¹

Introducción

El Programa de Protección Especializado en Reinserción Escolar (PDE Crea Capacidades) de la Fundación Crea Equidad se ha implementado desde el año 2017. Este programa va más allá de lo educativo, extendiéndose desde las aulas hasta los hogares y calles, colaborando con instituciones de educación, salud y justicia.

En las salas del PDE, cada niñx y adolescente es visto como un individuo con potencial de aprendizaje. El programa se enfoca en enfrentar la desescolarización, un fenómeno complejo que amenaza la relación entre estudiantes y la institución educativa. A través de fases de diagnóstico, intervención y sustentabilidad, el PDE busca construir puentes hacia el futuro, empoderando a lxs jóvenes para que tomen las riendas de sus vidas educativas.

En el 2023, el PDE atendió a 220 niñxs y adolescentes, destacando una tendencia significativa en la población atendida. El equipo interdisciplinario, consciente de la falta de formación adecuada en el sistema educativo formal, se sumerge en el aprendizaje constante para abordar la vulneración de derechos, convirtiéndose en guías y constructorxs de confianza.

El presente relato se adentra en la experiencia de colaboración con la Universidad de Santiago de Chile (USACH), donde la investigación y la etnografía colaborativa se convierten en herramientas esenciales para comprender las complejidades de la pedagogía en contextos de vulneración de derechos. La nuclearización de objetivos se revela como una

¹ Autores y autoras son parte de PDE Crea Capacidades, Estación Central. Fundación Crea Equidad.

conexión vital entre el contenido académico y las necesidades reales de los participantes.

A pesar de desafíos en la implementación de sesiones grupales, la experiencia con la etnografía colaborativa y la nuclearización se convierte en una fuente valiosa de aprendizaje. Este enfoque flexible y adaptable se transforma en una filosofía que busca empoderar a las comunidades, democratizando el conocimiento. El equipo reflexiona sobre lecciones aprendidas, reconociendo la importancia de nombrar y dar significado a cada interacción diaria, mirando hacia un futuro educativo más inclusivo, justo y equitativo.

Ser y pertenecer: quiénes somos en el universo transformador de los Programas de Reinserción Escolar

Entre los callejones bulliciosos y las luces intermitentes de Estación Central, existe un programa que ha estado permanentemente transformando vidas desde el 2017. Se llama Programa de Protección Especializado en Reinserción Escolar, también conocido como PDE Crea Capacidades, siendo ejecutado por la Fundación Crea Equidad. El propósito es construir puentes hacia un futuro para los niños, niñas y adolescentes que han enfrentado situaciones asociadas a vulneraciones de derecho en la esfera educativa, proporcionándoles las herramientas para tejer sus propias trayectorias.

El PDE se ha convertido en una piedra angular desde su inicio, tejiendo cuidadosamente un tapiz de apoyo y oportunidades para la población más vulnerada en la comuna, pero no es solo un programa: es un espacio de protección que se extiende desde las aulas hasta los hogares y las calles. En colaboración con la red intersectorial que extiende a las instituciones de educación, salud y justicia, tendiendo lazos y trabajo articulado.

En las salas de intervención del PDE, se escuchan risas que rompen el silencio de los pasillos vacíos. Se ven miradas con múltiples emociones de niños, niñas, adolescentes y familias. Cada pequeño logro se celebra como una victoria colectiva, porque en el PDE, lxs niñxs y adolescentes son más que solo un número; son individuos con potencial ilimitado, esperando ser descubiertos y nutridos.

Es en este contexto que el PDE abre sus puertas a aquellxs que han sido desplazadxs del sistema educativo y llevan consigo las pesadas car-

gas de la fragilidad educativa. Estxs niñxs y adolescentes, visualizadx por muchxs como futuros desescolarizadx, han encontrado en el PDE mucho más que un simple programa educativo, pues cada día es una oportunidad para dejar atrás las etiquetas, descubriendo que, incluso en los momentos más oscuros, hay un camino hacia la luz y ese camino comienza con la educación, siendo el PDE un espacio de educación para niñxs y adolescentes que participan en el proyecto, pero también para la comunidad donde se encuentra inserto.

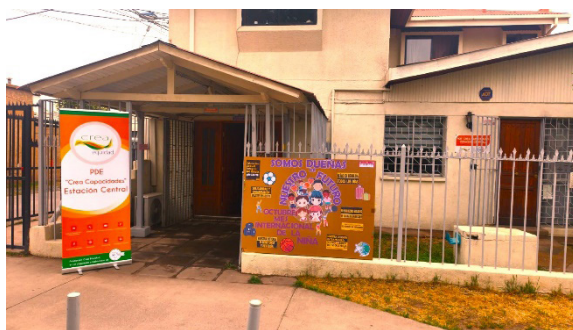


Figura 1. Programa PDE Crea Capacidades, Estación Central, Fundación Crea Equidad. Actividad. “Niñas un paso al frente: Conmemoración del día internacional de las niñas” 20-10-2023.

En el intrincado y rígido sistema educativo formal, existe un concepto que se esconde a menudo en las sombras, pero que tiene un impacto profundo en la vida de lxs niñxs y adolescentes. Es el fenómeno de la desescolarización, un proceso complejo y silencioso que, desde una perspectiva relacional y estructural, arroja luz sobre un desajuste crítico entre lxs estudiantes y el espacio escolar que debería nutrir sus mentes y almas.

Este proceso, en muchas ocasiones, comienza como una fisura apenas perceptible en la relación entre el estudiantado y la institución educativa. Se manifiesta en inasistencias reiteradas, en un bajo rendimiento escolar que se torna abrumador, en el rezago que se acumula como una carga, en la desmotivación persistente por el aprendizaje que alguna vez fue un tesoro, y en las interacciones conflictivas con compañerxs y profesorxs, que solían ser guías. La fragilidad educativa se convierte en una señal de alerta, un eco que reverbera en las familias y comunidades que rodean a estxs jóvenes.

Es una historia que se repite a menudo, una narrativa que revela las grietas en el sistema educativo. Lxs niñxs y adolescentes que se asoman al abismo de la desescolarización no son solo estadísticas; son vidas en proceso de desgaste. Cada día que pasan alejándose de las aulas, de los ritos familiares y comunitarios, es un paso más hacia la incertidumbre, donde es necesario tener presente que la educación es un derecho universal que debe ser protegido y preservado. Pese a lo anterior, es inevitable observar números y objetivos, que apenas rascan la superficie de las vidas transformadas y los sueños reavivados en este rincón especial.

Desde su inicio, el PDE ha atendido 220 niñxs y adolescentes, junto con sus familias, que han navegado por la vulneración de sus derechos. Entre estas cifras, emerge una tendencia, un patrón sutil pero significativo. Los rostros masculinos, 139 en total, representan el 63,1% de quienes que han encontrado refugio en el espacio del PDE. Las jóvenes, constituyen el 35.9%, con 79 rostros que desafiaban las adversidades.

Y en medio de estas cifras, se encuentran dos almas jóvenes que están en proceso de transición de género, representando el 0.9% de la población atendida, que luchan por ser fieles a sí mismxs en un mundo que a menudo se muestra poco comprensivo.

Ahora en el 2023, los números siguen hablando de un compromiso incansable. En este año en particular, el PDE ha extendido su mano a 72 niñxs y adolescentes. De estxs, 22 son del género femenino, mientras que 50 son hombres, marcando un 30.5% y un 69.5%, respectivamente.

Estos números son mucho más que estadísticas: son vidas que están siendo transformadas, historias que están siendo reescritas y sueños que están encontrando un nuevo comienzo en las aulas del PDE. Son un recordatorio de que detrás de cada número hay un rostro, una voz y un corazón lleno de potencial que se escribe a diario.

Pero ¿cómo se llega al abordaje?, es un viaje que lleva a los jóvenes desde las sombras de la vulneración de derechos hacia la luz de la restitución, autonomía y esperanza. Este viaje se divide en tres actos esenciales, cada uno con su propio papel en la narrativa de la transformación.

El primer acto, el diagnóstico, emerge como un viaje hacia lo más profundo de las vidas de lxs niñxs y adolescentes. Aquí, en las sombras de sus realidades, lxs profesionales del PDE desentrañan las causas subyacentes de la vulneración de derechos. Se sumergen en el tejido social y familiar, identificando los factores protectores que podrían ser la llave para la transformación, así como los riesgos que podrían llevar a un mayor deterioro. En esta fase, se da voz a las familias y a lxs jóvenes, creando

un espacio donde sus opiniones y participación son valoradas y consideradas en la toma de decisiones.

En el segundo acto, la intervención, los planes meticulosamente elaborados toman forma. Inspirados por el diagnóstico, el equipo multidisciplinario del PDE diseña estrategias personalizadas. Aquí, la educación se convierte en una herramienta poderosa. Las intervenciones se despliegan en múltiples niveles, considerando no solo la psique individual del estudiantado, sino también los rincones de las dinámicas familiares y comunitarias. Cada paso está marcado por la atención a las voces y necesidades de lxs involucradxs, un recordatorio constante de que la participación y la opinión son los pilares fundamentales sobre los que se erige el proceso de transformación.

Finalmente, en el tercer acto, la sustentabilidad, el PDE da un paso atrás para permitir que las semillas plantadas florezcan. Es un período de empoderamiento, donde lxs niñxs y adolescentes y sus familias, armadx con las habilidades cultivadas durante la intervención, comienzan a tomar las riendas de sus propias vidas educativas. Aquí, el PDE aspira a ser un guía para estxs adolescentes hacia la independencia y la confianza en sí mismos.

En cada fase, en cada acto de esta narrativa de transformación, el PDE se convierte en un catalizador, recordándonos que la educación es más que un simple proceso; es un derecho y una herramienta. En este viaje, la participación y la opinión no solo son escuchadas, sino también respetadas.

Es por esto, que el PDE se encuentra frente a un desafío continuo, una travesía que implica mucho más que simplemente enseñar lecciones de matemáticas y literatura. En este contexto, la educación se ha convertido en un terreno incierto y complejo, marcado por barreras lingüísticas, choques culturales y sistemas educativos rígidos. Sin embargo, el PDE no se ha detenido ante estos desafíos. En cambio, cada niñxs y adolescentes que entra por las puertas del PDE no solo encuentra un aula; encuentra un espacio donde sus experiencias son valoradas, brindando un refugio, un lugar donde se siente escuchado y comprendido.

En Estación Central, el PDE se convierte en un símbolo de unidad en la diversidad, donde lxs niñxs y adolescentes no son solo estudiantes; son embajadorxs de sus historias, portadorxs de sueños y sobre todo, son parte de una comunidad que lxs abraza y les da la bienvenida.

A la luz del equipo pedagógico hay un consenso claro: trabajar en el ámbito de la vulneración de derechos es un desafío que requiere una

preparación especial. Uno de los desafíos más destacados es que, lamentablemente, en las aulas de las casas de estudio, a lxs docentes no siempre se les brinda la formación adecuada para enfrentar y abordar de manera efectiva esta realidad de vulneración de derechos, lo que requiere una profunda comprensión de las dinámicas familiares, comunitarias y personales que influyen en el proceso educativo de lxs jóvenes.

El equipo pedagógico del PDE, consciente de esta brecha, se enfrenta a la tarea de llenar ese vacío de conocimientos y habilidades, a partir de su propio interés y las capacitaciones que se entregan en la institución. Cada día, estos educadores se convierten en estudiantes nuevamente, aprendiendo de las experiencias de sus alumnos y de las realidades que estxs jóvenes enfrentan. Se sumergen en la psicología de la resiliencia, en las estrategias para superar las barreras culturales y lingüísticas.

Este equipo pedagógico sabe que su papel no es solo enseñar matemáticas o historia, sino también brindar un espacio seguro donde lxs jóvenes puedan sanar, crecer y aprender. Cada lección es una oportunidad para construir confianza y restaurar la autoestima, para resignificar las experiencias educativas de cada usuarios/a del programa.

Cuando el equipo del PDE reflexiona sobre su práctica diaria, se sumerge en un océano de complejidades y variables. En la variable relacionada con los estudiantes, se desentrañan los nudos de desarrollo biológico, cognitivo y la dimensión socioemocional. Cada experiencia, cada cicatriz en el corazón de estxs jóvenes, es una clave para entender su relación con la educación, un camino marcado por hitos que pueden transformar o truncar su progresión escolar.

En la variable asociada a la familia, la reconstrucción de la historia escolar se convierte en una tarea monumental. Desde esa historia, se inicia el proceso de dar un nuevo significado a sus propias experiencias, y se intenta, con cuidado y paciencia, transmitir ese entendimiento a lxs niños y adolescentes. Las concepciones de la educación, tan profundamente arraigadas en las culturas y microculturas de origen, se enfrentan a un sistema escolar chileno que a menudo ignora, especialmente cuando se trata de las familias que migran a Chile. La llegada a un nuevo país, lleno de promesas, pero también de obstáculos, desencadena indicadores de fragilidad educativa que pesan como una pérdida sobre los hombros de los jóvenes migrantes.

En el ámbito comunitario, los desafíos se entrelazan con las deficiencias del sistema escolar. La introducción del sistema de admisión escolar (SAE) fue concebida para eliminar la discriminación en la selección de

estudiantes, pero ha creado un escenario caótico. Las escuelas consideradas “deseables” se han convertido en un sueño inalcanzable para muchos, y la alta concentración de solicitudes en estas instituciones revela la falta de calidad percibida en el sistema educativo. Las listas de espera interminables y la falta de vacantes en las escuelas antes de marzo han transformado la restauración del derecho a la educación en una batalla cuesta arriba para la población atendida por el PDE. Esta lucha, lejos de ser temporal, se ha convertido en una realidad crónica.

Teniendo presente los obstáculos y a la luz de la reflexión de la práctica del PDE, se ha identificado la necesidad de contar con herramientas propias de la pedagogía para trabajar en este contexto, donde por cierto ha existido una visión crítica al denominado mundo académico, que busca en ocasiones nutrirse del quehacer del equipo o imponer una visión estereotipada del ser profesor/a desajustada a la realidad del programa. En medio de estas tensiones, el PDE comprende que la educación es un proceso vivo y dinámico, uno que se adapta a las realidades cambiantes y las necesidades individuales.

Del diálogo entre teoría y práctica a la odisea humana: explorando la pedagogía en contextos de vulneración de derechos a través de la colaboración y la etnografía colaborativa

Es en este escenario que se establece una vinculación con la USACH. La aproximación académica enmarcada en la investigación, en un intento por darle cuerpo y rostro a una dimensión de la pedagogía poco investigada en la actualidad, es el punto de partida del trabajo colaborativo, una búsqueda profunda para comprender los matices y desafíos de la pedagogía en contextos de vulneración de derechos. Pero esta investigación fue más allá de las estadísticas y los análisis teóricos; se convirtió en una odisea humana. Cada semana, en las sesiones de reflexión, la motivación y el respeto se convirtieron en los cimientos sobre los cuales se construyó una metodología.

En estos encuentros, las discusiones no se limitaron a meras palabras. Las herramientas, metodologías y actividades que se exploraron no fueron simplemente técnicas, fueron llaves maestras que abrieron puertas a un entendimiento más profundo del papel como docentes en el programa. Las aulas no se limitaron a las cuatro paredes físicas, se expandieron

para abrazar los mundos complejos y ricos de los niños, niñas y adolescentes del PDE.



Figura 2. Dialogando y reflexionando.

En este diálogo entre teoría y práctica, lxs profesorxs se embarcaron en una travesía para comprender no solo lo que hacen, sino también por qué lo hacen. Se adentraron en la esencia de su rol, explorando las sutilezas de la etnografía y las pedagogías culturalmente sostenibles. Estas no fueron solo palabras en un libro de texto, se convirtieron en herramientas vivas que permitieron mirar más allá de las aulas, los programas de estudio y los objetivos del programa.

A medida que discutían conceptos abstractos, encontraron conexiones profundas y personales. Descubrieron que, detrás de sus roles de profesorxs, yacía una visión compartida: que influirían en las vidas de sus estudiantes tanto como estos lo harían en las suyas. Al respecto, la docente Constanza refiere que:

El trabajar en el PDE me permite conectar mi visión de la educación y sentir con mi quehacer, puede aportar a la vida de un niño/a que la ha pasado mal, creo que ese sentir es colectivo en el equipo, es algo que nos une.

Uno de los conceptos trabajados es el de etnografías colaborativas. Se identifica la forma en la cual abordamos nuestro trabajo y la relevancia que tiene la noción de colaboración, teniendo una comprensión profunda y conexión genuina en el trabajo del PDE, donde la esencia de las etnografías colaborativas radica en su nombre mismo: la colaboración. En este rincón especial de la educación, la colaboración no es solo una palabra; es una filosofía de trabajo, una forma de entender el mundo y de relacionarse con los demás. Se convierte en un acto de cocreación, donde maestrxs, estudiantes e investigadorxs se unen en el aprendizaje y descubrimiento. En función de aquello, es el profesor Matías quien menciona que “en el fondo, nuestra labor se centra en aquello, es decir realizamos etnografía, solo que quizás no lo nombramos de aquella forma”.

En este mundo de aprendizaje, donde las etnografías se convierten en ventanas hacia las vidas de los estudiantes, se ha revelado un conocimiento profundo y esencial: cada experiencia es singular, cada camino es diferente. En relación con aquello, la profesora Romina menciona que “los planes de intervención siempre son particulares a cada caso, se da por hecho que los motivos que llevan a que un NNA salga del colegio son particulares, así como sus familias y todo”.

Trabajar con la etnografía ha permitido a lxs docentes del PDE sumergirse en los mundos individuales de lxs estudiantes. Cada risa, cada lágrima y cada pequeño logro cuentan una historia, una narrativa compleja y rica en matices que revela no solo el qué, sino también el por qué y el cómo de sus vidas. En estas historias, se encuentran las claves para comprender su pasado, su presente y, lo más importante, para contribuir significativamente a su futuro.



Figura 3. Reflexionando acerca de la etnografía.

Por lo tanto, se identifica que el quehacer pedagógico, sumado a las visiones y sentires del PDE, son parte de la etnografía colaborativa, enmarcado en las pedagogías culturalmente sostenibles. Esto, permitió al equipo nutrirse de contenido conceptual y referencias teóricas que sustentan el quehacer diario, logrando establecer con un nombre e identidad el quehacer, en donde la intervención psicoeducativa se construye considerando las opiniones e impresiones de lxs jóvenes que participan en él.

Estos encuentros no fueron solo charlas académicas: fueron espacios de análisis de las estructuras del sistema educativo. Se cuestionaron las mismas bases de la educación formal así como se desentrañaron los misterios de la forma en que se estructura el conocimiento en las diversas asignaturas.

En estas sesiones, el currículo escolar se convirtió en un mapa intrigante. Cada asignatura, cada tema fue un territorio por explorar. Se lanzaron preguntas al aire: ¿Cómo se decide qué enseñar y qué omitir?, ¿quién decide qué conocimientos son esenciales y cuáles son descartables? Estas interrogantes resonaron en las paredes de las aulas, desafiando las percepciones arraigadas sobre la educación formal.

Lo más revelador fue el hecho de que, en el trajín diario del PDE, el análisis crítico del currículo escolar había sido, en gran medida pasado por alto. La atención se había centrado en el área psicosocial, en la cons-

trucción de puentes emocionales con lxs niñxs, y adolescentes. Sin embargo, estas sesiones sirvieron como un poderoso recordatorio de que la educación es un entramado complejo, donde cada hilo, cada asignatura, tiene un papel crucial en la formación de las mentes jóvenes. Al respecto, el profesor Cristián menciona que “pese a tener el título de profesor, quizás lo que menos realizo son clases como tal”.

A partir de aquí, surgió una revelación: la nuclearización de objetivos. Este concepto, aparentemente abstracto, se convirtió en un vínculo entre los contenidos de las asignaturas y las verdaderas necesidades de lxs niñxs y jóvenes del PDE. Se descubrió que lo conceptual no es algo aislado, está entrelazado con las experiencias de lxs estudiantes, con las realidades de sus vidas escolares, permitiendo una flexibilidad y particularidad del proceso educativo. Se convirtió en un enfoque que podía adaptarse y moldearse según las necesidades cambiantes de lxs niñxs y adolescentes del PDE. Y lo más importante, se convirtió en una herramienta que honraba y valoraba las voces, y las experiencias de lxs estudiantes, haciendo sentido al quehacer.

Bajo esta lógica, que hizo sentido en el equipo, la etnografía colaborativa se convirtió en el hilo conductor de esta tarea. Se gestó una hoja de ruta diseñada en torno a tres sesiones grupales, cada una de las cuales consideraba las necesidades de lxs niñxs y adolescentes, a partir de los objetivos considerados como relevantes por el equipo, guiando y facilitando el proceso de intervención. En relación con esta tarea, el profesor Cristián menciona: “Uno de los elementos fundamentales que hay que tener presente, es que el contenido que trabajemos debe ser potente, aterrizado y relevante para que los talleres sean efectivos”.

Explorando voces y experiencias: tejiendo identidades en las sesiones colaborativas con NNJ

Estas sesiones, se estructuraron en un inicio, un desarrollo y un cierre, donde las expectativas se encontraban con la realidad. A medida que las sesiones avanzaban, se adentraban en territorios inexplorados: las temáticas personales, sociales y educativas se convertían en senderos sinuosos, cruzados por las sombras del estallido social que había sacudido las raíces mismas de la sociedad. En estas conversaciones, las voces de lxs niñxs y adolescentes se alzaban, resonando con las complejidades de sus identidades. Cada experiencia compartida era un eco de la vida real. Las

sesiones no eran solo charlas. Lxs niñxs y adolescentes se sumergían en sus propias historias, enfrentando sus miedos y celebrando sus triunfos. Cada cierre de sesión era el momento de la reflexión, donde las palabras compartidas encontraban su lugar entre lxs participantes. Era un cierre, pero también un comienzo.

Específicamente el plan de acción, tenía por OAN nuclearizado: reconocer y expresar la relevancia de los derechos humanos para la construcción de proyectos personales a partir de la información disponible, las experiencias escolares y de vida de lxs niñxs y adolescentes, teniendo el propósito formativo de tomar conciencia de la relevancia del derecho a la educación y las concepciones de este, para la construcción de la proyección vital desde sus contextos.

En función de aquello, se establecieron cuatro ejes de preguntas orientadoras a nivel indagatorio, colaborativo, reflexivo-evaluativo y conceptual, los que se detallan a continuación: eje indagatorio, en mi secuencia didáctica, ¿cómo incorporo la indagación acerca de la vida de lxs niñxs y adolescentes? ¿Qué propongo para la identificación de posibles contextos, la selección de técnicas etnográficas, la construcción y el análisis de datos? Eje colaborativo, en mi secuencia didáctica, ¿cómo intenciono un trabajo colaborativo con niñxs y adolescentes? ¿Cómo integro el codiseño, la coindagación, la coteorización y la cointerpretación? Eje reflexivo-evaluativo, en mi secuencia didáctica, ¿cómo promuevo la reflexión crítica y la evaluación sistemática? ¿En qué momentos dinamizo el diálogo y la reflexión sobre lo que haremos, lo que hemos hecho, cómo y qué hemos aprendido? Y eje conceptual, en mi secuencia didáctica, ¿qué categorías articuladoras del OAN se abordan? ¿Qué espacios otorgo a la comprensión y construcción de significados en torno a estas categorías?

Lo anterior, sustentó las tres sesiones diseñadas y ejecutadas por el equipo pedagógico del PDE con lxs niñxs y adolescentes que participan del proyecto. En consecuencia, el trabajo se desarrolló como se indica a continuación.

Primera sesión: la actividad inicia con la exploración de las concepciones previas sobre derechos humanos a través de la revisión de imágenes en redes sociales. Lxs participantes comparten sus registros y justifican sus elecciones para evidenciar las diversas perspectivas. En la fase de desarrollo, se presenta una gráfica de derechos humanos para contrastar con los recursos indagados, seguido de un diálogo para construir un concepto colectivo. Se registra este proceso en una nube hashtag. Finalmente, se recopilan los sentimientos de los participantes. Se anticipa

la siguiente sesión, donde se les pide indagar en testimonios verbales/ visuales sobre la experiencia durante el estallido social y compartirlos en diversos formatos.

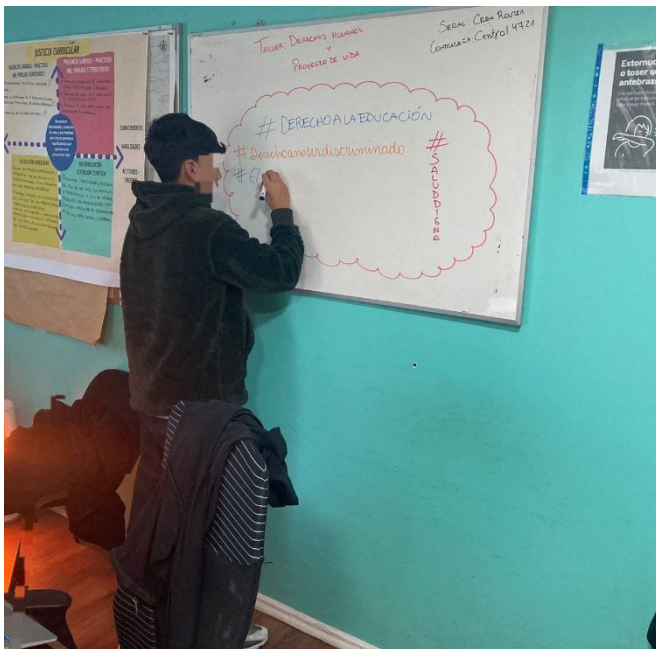


Figura 4. Estudiante participando en la primera sesión.



Figura 5. Profesor y estudiantes participando en la primera sesión.

Segunda sesión: en la apertura, se recopilan las impresiones de los participantes sobre el ejercicio de recopilar experiencias del “estallido social”. En el desarrollo, se comparten oralmente los testimonios usando recursos visuales. Un monitor o monitora toma notas de las ideas centrales en una cartulina. Se analizan las experiencias, vinculándolas a derechos humanos. Se plantea la pregunta sobre cómo les gustaría que fuera el futuro de Chile. En la apertura, se registran los sentimientos de los participantes. Para la siguiente sesión, se pide a los participantes que reflexionen sobre sus metas, las de su familia y amigos/vecinos. Se les proporciona una hoja para registrar estas metas, que deben traer a la próxima sesión, con un recordatorio vía WhatsApp.



Figura 6. Profesores y estudiantes intercambian ideas.

Tercera sesión: lxs participantes comparten y pegan en el muro las metas solicitadas la sesión anterior, vinculándolas a derechos humanos mediante el uso de lana de diferentes colores, creando así una red interconectada. Posteriormente, redactan cartas dirigidas a ellos mismos para leer en 10 años, en las que expresen sus deseos y metas relacionadas con los derechos humanos. Se enfatiza la importancia del proyecto de vida, tanto a nivel individual como colectivo, en conexión con los derechos humanos. En el cierre de la sesión, se recopilan los sentimientos de lxs participantes, evaluando las sesiones anteriores y reflexionando sobre lo aprendido, qué les gustó y qué tuvo sentido en el contexto de los derechos humanos.

A pesar del genuino esfuerzo por organizar sesiones grupales, hubo desafíos inesperados: la falta de adherencia y asistencia por parte de lxs niñxs y adolescentes. Dichos desafíos, no eran simplemente obstáculos, eran indicadores cruciales de las particularidades del perfil de atención del PDE. Así surgió la idea de involucrar a todo el equipo, no solo como profesorxs, sino como seres humanos que también compartían sus experiencias. Lxs profesionales se convirtieron en cocreadores de conocimiento y experiencias. En este espacio de coconstrucción, las voces se entrelazaron, las historias se tejieron juntas y las lecciones se aprendieron

no solo de lxs niñxs y adolescentes, sino también entre los propios profesionales. A partir de esto, los NNA no solo eran receptores de conocimiento, sino también contribuyentes activos en la construcción de un entendimiento común. Lxs profesionales, lejos de ser merxs educadores, se convirtieron en compañeros de viaje, compartiendo sus propias luchas y triunfos en el proceso.

A pesar de los esfuerzos dedicados, la aplicación de las sesiones colaborativas no siguió el curso previsto. Sin embargo, en medio de las dificultades, surgieron lecciones valiosas de conocimiento que se plantarían para el futuro. Al respecto, la profesora Constanza refiere que “la falta de adherencia al programa por parte de los NNA, responde en primera medida al perfil de propio de atención del PDE”.

Entre desafíos y aprendizajes: la etnografía colaborativa y la nuclearización como clave del futuro educativo en el PDE

A pesar de que no se logró obtener un análisis completo de las sesiones, la comprensión profunda del diseño se convirtió en un faro de aprendizaje, donde en lugar de ver el desafío como una derrota se tomó como un desafío para el futuro.

Este entendimiento del diseño de las sesiones se convirtió en la semilla de futuros talleres y metodologías. A través de esta experiencia, lxs profesionales comenzaron a vislumbrar nuevas formas de aplicar el conocimiento adquirido. La etnografía colaborativa, mediante la nuclearización, como una metodología flexible y adaptable, se convirtió en una herramienta valiosa para futuros talleres y actividades educativas en el programa.

Las fases de esta metodología han sido hilos que conectan el pasado con el presente, permitiendo a lxs educadorxs y a lxs participantes reconocer sus éxitos a través de una evaluación continua. Esta no es simplemente una práctica; es una danza social, dinámica y siempre cambiante.

En el corazón de esta metodología late la ambición de desafiar la relación tradicional entre el saber y el poder. En lugar de ser una entidad estática, el conocimiento se convierte en algo maleable, esculpido por los actores y grupos sociales de un contexto particular.

Este enfoque colaborativo se convierte en una fuerza motriz para el cambio. No es simplemente una metodología; es una filosofía que busca empoderar a las comunidades, permitiéndoles tomar el timón de su pro-

pio destino. En un mundo donde el conocimiento a menudo se presenta como un poder lejano e inalcanzable, esta metodología se convierte en una herramienta para democratizarlo y ponerlo en manos de aquellxs que lo necesitan más.

A partir de la experiencia, entre las complejidades del trabajo diario, han surgido lecciones profundas que han marcado un nuevo rumbo en el enfoque educativo del equipo.

Una de las lecciones más significativas ha sido la importancia de dar nombre y significado al hacer cotidiano en el PDE. Cada acción, cada interacción con lxs niñxs y adolescentes ha adquirido un significado más profundo. El reconocimiento permanente de las particularidades y características individuales de lxs usuarixs se ha convertido en una brújula que guía cada paso del equipo. Esta conciencia, este mirar más allá de las apariencias, ha abierto una puerta a un entendimiento más completo y empático.

En este viaje de aprendizaje, la etnografía colaborativa ha surgido como una metodología tejida con los hilos de la pedagogía culturalmente sostenible. También ha proporcionado un marco para comprender las complejidades de las vidas lxs niñxs y adolescentes. Cada historia compartida, cada experiencia revelada, ha sido un tesoro de conocimiento que ha enriquecido las intervenciones del programa.

La nuclearización, un elemento clave en este proceso, se ha revelado como una llave maestra que abre puertas hacia la interrupción, restitución y resignificación de las vulneraciones de derecho asociadas a la educación. Esta metodología no es simplemente un método; es una herramienta que ha permitido al equipo trascender las barreras y llegar a lo más profundo de las experiencias de lxs usuarixs.

El desafío ahora yace en otorgar mayor protagonismo al contenido conceptual en los planos de intervención. Este es un camino que el equipo está dispuesto a recorrer con determinación. En cada reunión, en cada sesión de trabajo, se están sembrando semillas para un futuro educativo más brillante y equitativo. En esta crónica educativa, estos aprendizajes se convierten en faros que iluminan el camino. Son recordatorios de que el conocimiento, cuando se combina con la empatía y la comprensión, tiene el poder de transformar vidas y construir un mundo donde cada uno de lxs niñxs y adolescentes pueda florecer y alcanzar su máximo potencial.

Finalmente, a pesar de los desafíos en la implementación de las sesiones colaborativas, las lecciones son desafíos para el futuro. ¿Cómo in-

terpretamos estos desafíos? ¿Son simplemente obstáculos o indicadores cruciales de las particularidades del perfil de atención del PDE? La etnografía colaborativa y la nuclearización se revelan como claves del futuro educativo en el PDE. ¿Cómo definimos este futuro? ¿Es simplemente una continuación del presente o una evolución que lleva a un cambio significativo?

Recursos para saber más

Visite la página de la Fundación Crea Equidad: <https://www.creaequidad.cl/>

Acompañar escuelas desde el vínculo y la territorialidad: la experiencia de Fundación Súmate y el CEIA Erasmo Escala de la comuna de Peñalolén, Chile¹

Claudio Arenas Abarca
Agustín Díaz Arias
Tamara Vilches Reyes

Introducción

Fundación Súmate nace hace 30 años para garantizar el derecho a finalizar la educación escolar y proyectar la educación continua de niñas, niños y jóvenes que viven en situación de pobreza y exclusión. Nos identificamos como una comunidad que aspira a aportar al bienestar e inclusión social de los niños, niñas y jóvenes de nuestro país y a la disminución de la brecha de exclusión educativa. Esto lo hacemos a través de la instalación de espacios que promueven la reinserción y reingreso educativo de manera no formal o formal, como lo son los Programas socioeducativos, las Escuelas de Reingreso y los Espacios de Reencuentro Educativo.

La puesta en marcha de estos dispositivos la realizamos acompañando equipos de escuelas y espacios no formales que tienen historia. Es decir, son espacios que tienen un ritmo, profesionales que pueden llevar años trabajando de una misma manera y una cultura educativa que mira el aprendizaje y la justicia educativa desde cierta perspectiva.

Esto, sin duda, trae consigo varios desafíos. Primero, el desafío de trabajar con jóvenes y adultxs excludxs del sistema educativo invita a volver a tomar la convicción de traer al estudiante al centro del aprendizaje y a lxs profesionales que acompañarán estos procesos de revinculación. Segundo, una escuela que busque fortalecer sus prácticas, que quiera observarse y cuestionarse a sí misma. Tercero, respetar la cultura organizacional de la escuela con sus tiempos no lineales y saber el momento de retirarse del acompañamiento. Cuarto, lograr que todos los niveles (sostenedor/a, equipo directivo y de aula) estén involucradxs en este cambio.

1 Editoras: Constanza Burgos Santos y Viviana Rivas Naranjo. Fundación Súmate, Hogar de Cristo.

Es primordial que estén comprometidxs con la innovación tanto dentro como fuera del aula.

Hemos guiado 27 experiencias de instalaciones de espacios, pero ninguna es igual a la otra, porque entender el territorio, identificar resistencias y cuidar la cultura de los espacios educativos son claves.

En este capítulo se presenta la manera en que realizamos un proceso de acompañamiento para indagar y reflexionar en torno a la experiencia de un equipo de asesorxs que guían la instalación de un Espacio de Reencuentro Educativo en el Centro de Educación Integrada de Adultos (CEIA) Erasmo Escala en la comuna de Peñalolén, Santiago de Chile. Este relato pretende mostrar cómo acompañamos procesos de cambio en el contexto de restitución del derecho a la educación de niños, niñas y jóvenes excluidos del sistema educativo chileno, más allá del modelo que se instala y más allá de cuáles o cuántas capacidades se entregan.

El camino nunca es ascendente ni lineal, viene lleno de desafíos que muestran brechas sociales para avanzar hacia el ideal. En ese desafío, consideramos que cuando se fortalece una práctica de restitución de la trayectoria educativa y nos retiramos con el cuidado adecuado en cada territorio, las escuelas mantienen la estructura inclusiva, profundizan y conceptualizan sus propias prácticas, resistiendo con la convicción y la noble lucha de devolver un derecho humano: el derecho a la educación.

Teorías y enfoques para el reingreso educativo de Fundación Súmate

La exclusión educativa se entiende como un “proceso y experiencia de distanciamiento del espacio escolar como consecuencia de procesos de quiebre en las trayectorias educativas que se producen a partir de modos de relaciones particulares entre los estudiantes y el espacio escolar” (Hogar de Cristo, 2019; MIDE-UC, 2016; UNICEF, 2000). En la actualidad es un problema público de relevancia, pues en Chile existen 227 mil niños, niñas y adolescentes que en el 2022 están fuera del sistema educativo, y solo entre el 2022 y el 2023 más de 50 mil estudiantes abandonaron el sistema escolar (Centro de Estudios Mineduc, 2023).

En la actualidad, la modalidad de reingreso es la única oferta especializada en esta población, sin embargo, esta aún no se implementa debido a que la ley que busca financiarla está siendo discutida en el Congreso Nacional. Entre los elementos que más destacan de esta nueva modali-

dad son las diversas oportunidades de reencuentro educativo, recursos estables, una institucionalidad sólida, el reconocimiento de distintas trayectorias educativas, provisión curricular flexible y personalizada de trayectorias educativas, y distintas posibilidades de egreso e inserción al medio social y laboral que pretende instalar en el sistema educativo (Proyecto de ley que establece un sistema de subvenciones para la modalidad educativa de reingreso, 2021). La modalidad tiene el objetivo de:

Ofrecer una opción para el reingreso educativo a los niños, niñas y adolescentes entre 12 y 21 años que se encuentran fuera del sistema escolar y no han terminado su escolaridad obligatoria, permitiendo que se haga efectivo su aprendizaje, y ofreciendo una proyección de futuro para reinserirse en la sociedad y concretar planes de carrera profesional y un plan de vida en el tiempo (Ministerio de Educación, 2021).

En este contexto, se levantan como una oferta de reingreso especializado los Espacios de Reencuentro Educativo (ERE). Según la modalidad de reingreso aprobada por el Consejo Nacional de Educación, el objetivo de este programa curricular es “restaurar el vínculo educativo del estudiante para que continúe con su proceso educativo escolar” (Decreto 50. Crea Modalidad Educativa de Reingreso, 2021).

¿Qué es y cómo se organiza un Espacio de Reencuentro Educativo (ERE)?

Un Espacio de Reencuentro Educativo puede estar dentro de una escuela básica, completa, liceo o Centro Integrado de Educación de Adultos. Atiende niños, niñas y jóvenes entre 12 y 21 años con un rezago escolar en relación con su edad cronológica de dos o más años y/o que presenten participación irregular en el sistema escolar o han estado fuera del sistema viviendo procesos de exclusión educativa. Al interior del aula pueden integrarse niñas y niños de diferentes niveles de aprendizaje, por lo que regularmente, y de acuerdo con la demanda territorial, funcionan como aula multigrado. Su objetivo es acompañar a lxs estudiantes en su reintegración a la educación formal, con foco en la transición a cursos regulares, educación superior y/o ámbito laboral.

Trabajar con niños, niñas y jóvenes que han visto vulnerado su derecho a la educación, supone que para restituir su trayectoria y perma-

nencia debe existir un esfuerzo importante de la escuela por adaptar y flexibilizar los modos de abordaje del currículum que acompañe de manera personalizada a lxs estudiantes, generando oportunidades de aprendizajes que respondan a sus necesidades e intereses. Así, se potenciaría conjuntamente el desarrollo de habilidades socioemocionales que les posibiliten enfrentar su proceso de aprendizaje dentro de un espacio de educación formal, lo cual podría contribuir a disminuir o minimizar los efectos negativos que una experiencia escolar negativa podría haber causado.

Se requiere de un número mayor de profesionales que un aula regular permite para soportar la complejidad de la tarea. Por tanto, lo deseable es que participen al menos cuatro profesionales por aula para un máximo de 20 estudiantes: dos docentes de aula y una dupla psicosocial (preferentemente un psicólogo(a) y un trabajador(a) social) que trabajen de manera conjunta y colaborativa, de forma que se garantice la atención personalizada y especializada de lxs estudiantes.

En cuanto a la jornada de trabajo de lxs estudiantes se propone una estructura flexible que permita gradualmente aumentar las horas de permanencia en la escuela y los modos de participación del proceso educativo de cada unx, atendiendo a las características del contexto y a sus propias necesidades e intereses.

En cuanto al ambiente e infraestructura, el ERE se instala en un espacio físico (sala de clases regular) que facilite el aprendizaje, con adecuada ventilación, luminosidad, temperatura y espacio, cautelando que su ubicación dentro de la escuela permita una apropiada integración con el resto de la comunidad educativa.

Los ERE se organizan de acuerdo con los niveles de aprendizaje que la escuela y sostenedor/a definan, pero considerando, idealmente, el criterio territorial y la demanda. No obstante, se sugiere que un aula acoja un máximo de cuatro niveles. Así, por ejemplo, un Espacio de Reencuentro de educación básica, podría incorporar los niveles de 5° a 8° año básico, integrando a niños, niñas y jóvenes de mínimo 12 y máximo 15 años o bien, un ERE de educación media, incorporaría los niveles de 1° a 4° año medio, y jóvenes con mínimo 16 y máximo 21 años. En el caso de la implementación del aula que se relata en este capítulo, se ofertaron los niveles de 7°, 8°, 1° y 2° medio.

¿Cómo se aborda la implementación del aula?

Desde Fundación Súmate se ha organizado un diseño de implementación de los ERE a partir de fases que, desde la perspectiva de la gestión, permita organizar la puesta en marcha y desarrollo de los Espacios de Reencuentro Educativo, avanzando hacia la consolidación progresiva de la oferta.

En específico, las cuatro fases son: preparación, instalación, desarrollo y consolidación e integración. Se construyen a partir de los distintos procesos y condiciones que se requieren impulsar para la implementación de los Espacios de Reencuentro Educativo; procesos y condiciones que van cobrando vida y recreándose a partir de las particularidades y necesidades de los establecimientos y del territorio desde una mirada sistémica del mismo.

La propuesta de las fases y líneas de trabajo, transitan desde la generación de condiciones a nivel de sostenedor/a y de las escuelas para abrir el espacio y comenzar el trabajo con lxs estudiantes, hacia una aula que se integra a las dinámicas y procesos propios de cada establecimiento educacional en pro de sostener la permanencia y/o reincorporación de los niños, niñas y jóvenes, de forma de garantizar sus trayectorias educativas y fortalecer una cultura justa e inclusiva en la escuela en su conjunto.

Si bien las fases tienen una lógica secuencial, es relevante señalar que, en el transcurso de la implementación, hay procesos que se superponen entre fases o que se mantienen en el tiempo. Respecto a este último punto, los procesos se ubican en una determinada fase para marcar su inicio, pero no necesariamente define que solo se desarrollará ahí. Por su parte, aun cuando existe un tiempo definido para cada fase, se va ajustando de acuerdo con el contexto, necesidades y capacidades que tiene el sistema y los agentes intervinientes para movilizar determinadas acciones y procesos. Una breve síntesis de las fases mencionadas puede observarse en la Figura 1.



Figura 1. Organización de la implementación de un ERE.

¿Cómo se organiza el acompañamiento?

Trabajar para restituir las trayectorias con niños, niñas y jóvenes que han visto vulnerado su derecho a la educación supone un esfuerzo importante del sistema educativo por adaptar y flexibilizar los modos de abordaje del currículum. Este esfuerzo implica contar no solo con un número mayor de profesionales que una escuela o aula regular, sino que también requiere de equipos que trabajen de manera conjunta y colaborativa, y de un perfil particular de profesionales, que conecte con un estilo de liderazgo comprometido con el aprendizaje y con los principios de la inclusión y la justicia social.

Desde esta perspectiva, el modelo integra un período de acompañamiento bajo la lógica del desarrollo de capacidades y/o prácticas organizadas a partir de distintas líneas de trabajo, contribuyendo al desarrollo de la implementación. Además, se comprenden como un continuo de acciones de trabajo directo con lxs distintxs profesionales que intervienen en la puesta en práctica de los Espacios de Reencuentro Educativo. En específico, las líneas de trabajo son:

a. Liderazgo para la inclusión y la justicia social, que se entiende como “el proceso y las prácticas que proveen de condiciones para que, personas

y equipos, pongan sus capacidades al servicio del propósito compartido, en este caso, la inclusión y la justicia social” (Fundación Súmate, 2020a). Se traduce en un conjunto de actividades que se realizan con el propósito de acompañar a los equipos profesionales de la escuela que implementan ERE en el desarrollo y fortalecimiento de capacidades que promuevan la inclusión y la justicia social, considerando los desafíos propios de su realidad y contexto.

b. Experiencias significativa de aprendizaje, en este caso se “busca que los niños, niñas y jóvenes desarrollen experiencias significativas de aprendizaje, de forma que se reconozcan como sujetos capaces, merecedores, motivados y reencantados con el aprendizaje” (Fundación Súmate, 2020a). Esto se traduce en un conjunto de actividades dirigidas a conformar líderes pedagógicos que valoran la diversidad de lxs estudiantes, y que trabajan colaborativamente, siendo capaces de una visión integral de la educación y de reencantar a lxs estudiantes con su proceso educativo. En este sentido, lxs protagonistas de esta línea son tanto el Equipo de Aula (docentes y profesionales psicosociales) como las y los estudiantes.

c. Enfoque psicosocial, busca promover que lxs profesionales de la dupla psicosocial realicen seguimiento, monitoreo y acompañamiento de la participación de lxs estudiantes en el aula y, al mismo tiempo, se involucren de manera activa en la planificación, implementación y evaluación de las experiencias significativas de aprendizaje junto a las y los docentes, conformando el Equipo de Aula.

Procesos claves para la restitución de trayectorias educativas

El reingreso educativo, como una oferta especializada, requiere una transformación del sistema educativo, tanto en sus actores como en los niveles de gestión, que posibilite la instalación y desarrollo de una gestión de procesos que ponga al centro de su quehacer la pregunta acerca de cómo abordar condiciones sociales y trayectorias vitales, que terminan constituyéndose como variables de exclusión y que favorecen la interrupción de trayectorias educativas. Gestionar el reingreso implica preguntarse por la pertinencia, la flexibilidad y la calidad de las respuestas que se ofrecen a las necesidades de lxs estudiantes, y una toma de decisiones

contextualizada que responda a la pregunta por la inclusión y la justicia social.

Desde esa lógica, Fundación Súmate ha sistematizado una serie de procesos clave a la base del modelo de reingreso educativo. Entre ellos se encuentran:

a. Generación de condiciones para el desarrollo y sostenibilidad del aula

Refiere a la creación de un ambiente favorable y a largo plazo que permita el crecimiento y la continuidad del ERE, tanto en el área geográfica o territorio específico como en la institución educativa. Esto implica establecer las bases y recursos necesarios para que el aula prospere y se mantenga en el tiempo, beneficiando a lxs estudiantes y a la comunidad en general. Lo anterior requiere un conocimiento y comprensión profunda de los procesos y herramientas que se despliegan en aula para su seguimiento y monitoreo. Considera niveles que se ofertarán, proceso de matrículas, dotación y perfiles profesionales, infraestructura, condiciones para el trabajo colaborativo, aumento progresivo de horas, disposiciones y comunicación entre los distintos niveles del sistema para la apertura de la oferta.

b. Búsqueda, contacto y matrícula de estudiantes

Este proceso se refiere a las estrategias y acciones que se realizan con el objetivo de identificar, contactar y finalmente, inscribir a estudiantes en un ERE. Esto implica desarrollar una estrategia efectiva que permita también difundir e informar sobre la oferta, sus características, el perfil del o la estudiante y sus potencialidades, facilitando el proceso de inscripción para que lxs jóvenes que lo requieran se unan de manera efectiva al proceso educativo. Esta etapa es crítica para garantizar la participación y el éxito de lxs estudiantes en el entorno educativo correspondiente. Además, implica la articulación con otras redes territoriales que puedan contribuir a la identificación y contacto con posibles estudiantes.

c. Fortalecimiento de una cultura inclusiva y justa

Implica la gestión de un sistema educativo que priorice las necesidades, intereses y motivaciones de lxs estudiantes. Esto significa que se coloca a el o la estudiante en el centro de la gestión y de los procesos que se abordan. Para lograrlo, se requiere una revisión exhaustiva de los procesos, instrumentos de gestión y prácticas institucionales existentes, con el propósito de adaptarlos y mejorarlos para garantizar la equidad y la inclusión de todos lxs estudiantes, independientemente de sus circunstancias individuales. En resumen, este enfoque busca crear un ambiente educativo que sea receptivo a la diversidad de lxs estudiantes y que promueva una educación justa y accesible para todxs. Considera un autodiagnóstico de liderazgo para la inclusión y justicia social, una articulación con los procesos de gestión institucional, una planificación para la mejora y un seguimiento y monitoreo de la implementación del ERE.

d. Trabajo de aula para el desarrollo de experiencias significativas de aprendizaje

Este proceso se centra en la creación de un entorno educativo participativo e integral en el aula ERE. Su objetivo es que lxs estudiantes participantes se involucren en actividades de aprendizaje que sean tanto significativas como relevantes para su desarrollo. Esto va más allá de la mera transmisión de contenidos curriculares, abarcando también el fortalecimiento de habilidades socioemocionales, la priorización curricular, la integración de asignaturas, y el fortalecimiento de enfoques pedagógicos innovadores, como el Aprendizaje Basado en Proyectos. Este proceso se desarrolla en base al trabajo coordinado y colaborativo entre lxs profesionales del Equipo de Aula.

e. Seguimiento a la participación de lxs estudiantes, para el aseguramiento de la continuidad en la trayectoria educativa

Esta dimensión se centra en el monitoreo y seguimiento constante de la asistencia y participación de lxs estudiantes, con el objetivo de garantizar que puedan mantener una trayectoria educativa continua. Esto implica abordar desafíos como la irregularidad en la asistencia y la participa-

ción, especialmente en un entorno marcado por condiciones sociales de alta complejidad, geográficas y climáticas, que operan como variables de exclusión.

Como modelo, plantea definiciones y esperables, sin embargo, en la práctica se vive de acuerdo con las características de cada territorio. En el siguiente apartado, se relata la experiencia de transferencia y el contexto vivencial en el Centro de Educación Integrada de Adultos (CEIA) Erasmo Escala de la comuna de Peñalolén de la Región Metropolitana en Santiago de Chile.

Instalación de un Espacio de Reencuentro Educativo: ¿Desde dónde y cómo se acompaña la implementación de una oferta de reingreso que responda a las características y necesidades del territorio?

El desafío de sistematizar la experiencia de implementación del Espacio de Reencuentro Educativo que se está ofertando en el Centro de Educación Integrada de Adultos Erasmo Escala, en la comuna de Peñalolén, ha implicado para nosotros, el equipo de asesores, una reflexión profunda respecto de nuestro quehacer, intentando dilucidar más allá de lo que hemos declarado en nuestros documentos institucionales como modelo técnico, “qué es lo que finalmente transferimos”, a partir de recoger las perspectivas, aprendizajes y desafíos de los distintos actores del sistema. En este apartado intentaremos dar respuesta a esa pregunta, articulando algunos aspectos conceptuales, con una crónica de los hechos que permita un recorrido temporal situado y contextual, junto con la recuperación de la voz de los propios actores.

Para estos efectos, iniciaremos con un marco contextual de la implementación que pueda retratar algunos de los desafíos enfrentados, para posterior a ello dar cuenta de la experiencia de acompañamiento, que permita visualizar algunas prácticas culturalmente sostenibles. Ilustraremos en y desde la experiencia del Centro Educación Integrada de Adultos Erasmo Escala.



Figura 2. Nosotrxs construyendo el aula de reingreso.

En el año 2020, Fundación Súmate da inicio al proyecto “Espacios de Reencuentro Educativo” en el marco del convenio de colaboración junto con el Ministerio de Educación (decreto exento 32 del 22/03/2020). Este proyecto buscaba contribuir en la generación de experiencias educativas que permitan la permanencia y/o reincorporación al sistema educativo de niños, niñas y jóvenes que por distintas razones han visto interrumpida sus trayectorias educativas o están en riesgo de salir de él, piloteando la instalación de aulas en nueve establecimiento del país. Para ello, Fundación Súmate inició la búsqueda de sostenedorxs: Servicios Locales de Educación Pública, Corporaciones Municipales de Educación y Departamentos de Administración de Educación Municipal interesados en abrir aulas para revincular niños, niñas y jóvenes con perfil de reingreso.

En ese marco, se toma contacto con la Corporación de Educación de Peñalolén, quienes se interesan en instalar una oferta de este tipo, pues conocen de cerca el problema de la exclusión educativa para la que han generado distintas estrategias como la mesa territorial de trayectorias educativas de la comuna. A través de la CORMUP, se toma contacto con la directora del Centro Educacional Erasmo Escala, quien se muestra

decidida a instalar una oferta específica para el reingreso escolar. Todo esto ocurre en la etapa de preparación que mencionábamos en el apartado anterior. En esta etapa se sostuvieron conversaciones a propósito de los sentidos compartidos sobre la exclusión educativa, los niveles que debían ofrecerse para responder a la demanda del territorio, quiénes serían lxs profesionalxs idónexs para acompañar y reencantar a lxs estudiantes que fueran contactadxs, etc. El convencimiento del sostenedor y de la directora, fueron claves para la instalación de la oferta, toda vez que restituir el derecho a la educación se ancla profundamente con el imperativo ético de la inclusión y justicia social.

En palabras de la directora del Centro Educacional Erasmo Escala, destaca que desde el inicio de las conversaciones se pudieron evidenciar sentidos comunes entre el establecimiento y la fundación:

Empezamos a hablar sobre este proyecto... nos dimos cuenta de que teníamos muchas cosas en común; que tenía que ver con el tema de la reinserción, con el tema de las oportunidades y con el tema de pensar que es posible armar educación de calidad en espacios públicos.

Esta perspectiva refleja el profundo interés de robustecer y trabajar en las temáticas que apremian al desafío del reingreso educativo en una educación pública de calidad.

Otro aspecto relevante, es que la directora había asumido el año anterior el liderazgo del establecimiento, el que se encontraba en un proceso de cambios organizacionales a partir de la salida de la dirección anterior. Además, era su primera experiencia como directora, por lo que pudimos acompañarla en visualizar el tipo de liderazgo que quería encarnar y como quería orientar la gestión del establecimiento en general, y del aula en particular. Para esto, por ejemplo, durante el año 2020 se intencionó un acompañamiento individual con ella, a partir de los ámbitos de liderazgo para la inclusión y justicia social que propone nuestro modelo.

En octubre del mismo año 2020, cuando la directora del establecimiento presenta la dotación docente para el siguiente período académico, aparece uno de los primeros desafíos relacionados con la conformación de un equipo de aula idóneo para trabajar con el perfil de reingreso y reflexiona:

Lo que proponía Súmate era que fuesen de lenguaje y matemática, y a mí me pasaba que, de lenguaje y matemática no había nadie que cumpliera

con el perfil que yo creía que tenían que tener para el aula, entonces ahí porfí un poco.

Entrevista directora CEIA Erasmo Escala.

Esta perspectiva presenta la profunda convicción de que el perfil profesional para el Espacio de Reencuentro Educativo debe ser capaz de comprender y conectar con las trayectorias educativas interrumpidas, la disposición de adaptarse a necesidades e intereses variables, la capacidad de motivar e inspirar ante las dificultades que pudieron haber experimentado lxs estudiantes en sus vivencias previas de educación formal, la habilidad de poder colaborar con otrxs profesionales de diferentes disciplinas para proporcionar un apoyo integral y personalizado a disposición de lxs estudiantes que serían recibidxs en el aula.

Por otro lado, uno de los procesos más complejos en la implementación de un ERE es la búsqueda y contacto de estudiantes que cumplan con el perfil. Para ello la Fundación ha levantado algunas orientaciones que permiten desarrollar una estrategia para llevar adelante esta búsqueda. Sin embargo, en el caso de este establecimiento no fue, inicialmente, necesario esta búsqueda, puesto que a un costado del establecimiento se encontraba un Programa de Protección Especializada en Reinserción Educativa (PDE), con quienes mantenían una estrecha comunicación y colaboración que permitía que estudiantes que asistían al PDE pudiesen incorporarse al CEIA, lo que favoreció rápidamente gestionar un trabajo coordinado para la incorporación de estudiantes al nuevo ERE instalado, pasando directamente estudiantes de ser atendidxs en el PDE a ser matriculadxs en este nuevo ERE.

Durante el año 2021, un número importante de jóvenes que asistieron al ERE habían sido derivados por el PDE, con quienes realizamos un trabajo coordinado para entregarles apoyo. No obstante, el año 2022 la institución a la que pertenecía el PDE no se adjudicó la licitación del programa y este pasó a ser administrado por otra institución y con otra dirección, lo que interrumpió la forma como operaban en conjunto con el ERE y el flujo de derivación sostenido, por lo que el establecimiento debió enfrentar la falta de derivación y tuvo que generar otras estrategias para contactar y extender la invitación a otrxs jóvenes para que se integraran al ERE.

En este contexto, es importante mencionar un detalle no menor: desde marzo del 2020 se mantuvieron cerrados los establecimientos educacionales debido al contexto de emergencia sanitaria por COVID-19, lo

que implicó llevar todo lo diseñado y planificado de manera presencial a la virtualidad, ajustando y tomando decisiones conjuntas en un escenario completamente diferente al visualizado. Tuvimos que aprender juntos, probar acciones, estrategias, herramientas que nos permitieran abordar un desafío, que ya era difícil antes del cierre de las escuelas y que en confinamiento parecía ponerse aún más cuesta arriba: salir a buscar a niños, niñas y jóvenes que se encontraran fuera del sistema, que nadie sabía dónde estaban, y convencerles de que volvieran a estudiar, porque buscábamos devolverles un derecho que les había sido quitado. Pero lo logramos y el 22 de marzo del 2021, se abrió el aula, con una matrícula de nueve estudiantes, en los niveles de primer y segundo nivel medio.

El desafío fue para todxs: como escuela debían buscar las formas de mantener a lxs estudiantes conectadxs y aprendiendo, y nosotrxs como asesorxs, debíamos encontrar la forma de poder acompañarlx, periódica y sistemáticamente, a través de una pantalla y sin haber tenido la oportunidad de interactuar en persona, lo cual implicaba una inversión de mayor energía para establecer vínculos de confianza y colaboración.

Un ejemplo del desafío de la virtualidad ocurrió en marzo del 2021: el primer hito de trabajo conjunto fue lo que denominamos “formación inicial”. Dicha formación es un conjunto de instancias claves distribuidas en ocho sesiones de 2,5 horas cada una y que sirven como puntapié para favorecer comprensiones más profundas respecto de la exclusión educativa, nacer y crecer en pobreza, juventudes, trauma complejo, trayectorias reales e ideales, enfoques de derecho, perfil de reingreso, etc.

La formación inicial, cuidadosamente planificada con metodologías activas que proponían la experiencia kinésica, con el propio cuerpo y sus sensaciones, se vio abruptamente desafiada por la emergencia sanitaria que vivió el mundo durante ese tiempo. Lo que antes se ideó para instancias presenciales se modificó totalmente hacia experiencias de formación remota y es así como lo experimentó todo el equipo del establecimiento Erasmo Escala.

Su participación en la formación inicial tuvo variabilidad de acuerdo con los diferentes roles. Dichos actores atrapados en la complejidad de agenda, en los diferentes y demandantes quehaceres de la dimensión educativa, y en un contexto de pandemia que alteró el funcionamiento habitual de las escuelas, notaron por primera vez la real dimensión del acompañamiento que propone Fundación Súmate. En nuestra experiencia, es usual que las escuelas estén acostumbradas a las asesorías técnicas, pero en un frecuencia e intensidad menor, o al menos distinta a la que

proponemos: participar en un ciclo de formación para comprender el perfil de reingreso, las temáticas y enfoques a la base de la exclusión educativa, una propuesta de acompañamiento por 2 años, un plan de trabajo con frecuencia semanal y/o quincenal de acuerdo a los diferentes equipos internos, y una forma de trabajo articulado y colaborativo en instancias que promueven la reflexión conjunta, la búsqueda constante de mejoras, la instalación de herramientas y estrategias para trabajar con niños, niñas y jóvenes, y la promoción del estudiante en el centro, junto con el bienestar subjetivo.

Posterior a aquello, y a los acuerdos para el trabajo conjunto, ajustado a la realidad y características del establecimiento, a mediados del mes de marzo del 2021, se inició formalmente el acompañamiento personalizado, cuando el 16 de marzo se realizó el primer encuentro integrado por los diferentes actores que participarían de manera directa en el proyecto y en donde se realizó la presentación de las líneas de trabajo, sus objetivos y herramientas que se trabajaría con cada equipo interno; equipo directivo, el equipo docente y el equipo psicosocial.

Algo a destacar con relación a esto, es la conformación del equipo de aula; un docente de Historia, una docente de Ciencias Naturales, un docente de Arte, un trabajador social y una psicóloga. Lo anterior es importante, porque una de las dificultades más usuales que aparecían con sostenedores y equipo directivos durante el proyecto, era la definición de los equipos de aula, donde como Fundación empujamos que sea un equipo multidisciplinario que pueda dar respuesta a un aula multigrado, con integración de asignaturas, priorización curricular, metodologías activas, y con un enfoque de aprendizaje integral, pero donde, por lo general, se inicia solo con un docente y un profesional psicosocial. Aquí fue distinto, desde el primer momento contamos con un equipo amplio y variado, que contribuyó a la diversidad de voces, cuidadosamente escogido por el equipo directivo para este desafío.

Esto no es una cuestión menor, porque una de las propuestas a la base de nuestro modelo es un acompañamiento que permita transformar los roles tradicionales que se viven en las escuelas. En palabras simples, se trata de avanzar progresivamente a una experiencia de coenseñanza, donde lxs profesionales psicosociales planifican en conjunto con los docentes las experiencias de aprendizaje que vivirán lxs estudiantes. Para ello, deben sumergirse en los aspectos tradicionalmente pedagógicos: didáctica, contenidos, cobertura curricular. Por otro lado, el equipo docente

debe adentrarse en los aspectos tradicionalmente psicosociales que, en general, se abordan desde fuera del aula.

Lo anterior, implica desafiarse, tener apertura al aprendizaje, cuestionar los roles y modos tradicionales del quehacer profesional. Todo lo anterior, para favorecer una mirada integral del desarrollo de lxs estudiantes, donde ambas miradas deben confluir en una experiencia pedagógica unitaria y total, que se despliega dentro del aula con ambos equipos facilitando en conjunto. En palabras sencillas, y algo reduccionistas: docentes abordando la indagación psicosocioemocional y profesionales psicosociales haciendo clases. Para ello, pusimos a disposición algunas herramientas como el proceso de reconocimiento, llamado así por su propósito de recuperar la trayectoria vital y educativa de los y las jóvenes (y que considera: diagnóstico integral, informe integral, planificación colaborativa, plan individual de trabajo y plan de transición), como también sus motivaciones e intereses reales para ser plasmados en un proyecto de vida que funciona de motor para mantener lxs estudiantes enfocadxs en su proceso de culminación de su trayectoria educativa.

Precisamente es en este aspecto, donde se presentaron algunas de las mayores resistencias de los equipos, ya que la propuesta del proyecto requiere una fuerte disposición al trabajo colaborativo y a la ampliación de sus horizontes profesionales, puesto que las y los docentes deberán psicosocializar su quehacer y, al mismo tiempo, lxs psicosociales deberán pedagogizar su labor, disolviendo los límites profesionales de sus roles, los que se difuminan, se desdibujan, respecto de cómo están tradicionalmente delimitados.

En palabras del equipo del Espacio de Reencuentro Educativo se menciona cierta incomodidad frente a lo que se les estaba proponiendo, señalando:

Hay ciertas reticencias de (...) los equipos no docentes que son parte de la docencia, ya, y lo hablo a nivel general, o sea yo creo que no solamente pasa en la dupla, yo creo que también pasa en los equipos directivos (...). Se proponía al trabajo de la dupla hacer codocencia, entonces no se entendía (...), como que no tenía un sentido para la otra parte de la dupla, entonces ahí se generó una relación súper tensa.

Lo anterior refleja los desafíos y tensiones durante el primer año de acompañamiento y las resistencias propias de una labor nada habitual para ambos equipos de profesionales.

Parte del acompañamiento al equipo de aula, docente y psicosocial, considera la observación por parte de lxs asesorxs del despliegue de las experiencias significativas que van diseñando. Lo anterior, no fue nada sencillo, considerando que el trabajo de aula se estaba realizando de manera remota. Como ocurrió, probablemente en todos los establecimientos del país, poder acompañar el fortalecimiento de prácticas de aula a través de una pantalla impuso desafíos para quienes implementaron y para quienes retroalimentaron.

Otro aspecto clave abordado, guarda relación con la incorporación de un enfoque de aprendizaje socioemocional. Esto no es nuevo, por el contrario, es una perspectiva ampliamente discutida y que ha ido ganando valor en los últimos años, pero que en este caso se proponía integrar de forma transversal en la planificación colaborativa de todas las actividades del aula, incorporando la mirada de los distintos profesionales. En palabras del equipo del ERE, se destaca que el aprendizaje socioemocional fue una dimensión que trajo el acompañamiento, mencionando:

Ellos ya tenían una fórmula (...) fue bacán (...), se instalan en las planificaciones y eso ya es parte del quehacer del CEIA (...) no tenía sentido llegar con cabros que venían con sus trayectorias educativas destruidas a pasarles materia, si primero tienen que ellos sentirse a gusto, volver a confiar en el sistema, volver a confiar en los profes, en ellos mismos también.

Como es de imaginar, esta integración no ocurre naturalmente, por lo que resulta clave avanzar progresivamente en la generación de condiciones para el trabajo colaborativo, que promueva la reflexión técnica y lleve adelante la propuesta para cada día mejorar su implementación.

En relación con el acompañamiento al equipo directivo, este consideraba un ejercicio autoevaluativo y reflexivo sobre el propio liderazgo, desde el marco de la inclusión y justicia social, que favoreciera una mirada sistémica en relación con el establecimiento. Toda vez que el aula debe integrarse progresivamente a los procesos de gestión propios de la escuela, y donde el fortalecimiento de la cultura inclusiva y justa es su foco central. Para ello, es necesario contar con tiempos para la reflexión, para detener la vorágine de la realidad educativa que ocurre entre urgentes y emergentes, y la alta demanda que enfrentan los equipos directivos desde las lógicas de rendición de cuentas. Por lo tanto, este acompañamiento enfrentó desafíos de tiempo, de espacio, de periodicidad y de sistematici-

dad para avanzar en lo propuesto, lo que requirió constantes ajustes para poder abordar el propósito compartido.

Con todo, el primer año de implementación cerró con un estudiante que culminó su trayectoria educativa, seis estudiantes que aprueban primer nivel medio y ocho estudiantes que se mantienen vinculados al aula para un segundo año de continuidad, lo que favoreció una sensación de logro y sentido compartido en todos los actores involucrados en el proceso.

El año 2022, correspondiente al segundo año de implementación, teníamos el desafío conjunto de avanzar desde la etapa de desarrollo a la etapa de consolidación y con ello ir disminuyendo progresivamente nuestro acompañamiento. Nuevamente, CEIA Erasmo Escala, enfrentaba cambios: obtuvo el reconocimiento oficial como Centro de Educación Integral de Adultos (CEIA), avanzando de dos a tres jornadas de clases, lo que implicó reestructuraciones profundas en la organización de la institución. Con ello resultó, al menos complejo, proyectar la continuidad de los acompañamientos con la frecuencia y organización sostenida el año anterior, siendo necesario imaginar una nueva forma de acompañar a los distintos actores.

Por otro lado, y a propósito de la experiencia sostenida el año anterior, el equipo directivo del establecimiento se propuso nuevos objetivos en relación con el reingreso escolar, esto fue planificar la transferencia de los aspectos claves del ERE al resto del establecimiento, junto con la consolidación de los procesos que se realizaban al interior de este.

Junto con ello, la disminución y/o flexibilización de algunas medidas sanitarias abrían la posibilidad de que el trabajo directo con los actores transitara desde lo virtual a lo presencial, lo que generaría oportunidades nuevas, pero también desafíos en relación con los tiempos y frecuencias de los acompañamientos.

Por otro lado, en este segundo año, existieron cambios en los equipos: el equipo psicosocial queda conformado solo por la psicóloga del espacio porque el trabajador social asume funciones en convivencia escolar y el equipo directivo queda conformado por la inspectora, la jefa de la unidad técnica pedagógica y la directora. Es así como, en función de todos estos factores, se reorganizan los acompañamientos tanto en sus objetivos, como en su frecuencia y sus actores, dando paso al trabajo interlíneas, con foco en el fortalecimiento del liderazgo del equipo directivo para el seguimiento y monitoreo de los procesos del aula. La propuesta era muy ajustada y consideró salir del aula con la presencia sostenida en el año

anterior para poner más energía en la reflexión conjunta de las prácticas en todos los niveles y con todos los actores.

Otra situación clave fue el retorno a la presencialidad, que favoreció el trabajo directo con lxs estudiantes, lo que por cierto, fue desafiante considerando que eran estudiantes que hace un año atrás se encontraban fuera del sistema y que, el último año, se habían mantenido conectados de manera virtual. Dar respuesta a este desafío requería relevar la flexibilidad como apuesta técnica de la oferta de reingreso, toda vez que el modelo propone que se deben eliminar todas las barreras que impidan la continuidad de las trayectorias y el riesgo de que lxs estudiantes vuelvan a salir del sistema. Efectivamente ocurrió, a poco andar, algunos jóvenes volvieron a desvincularse a propósito de que la estructura de trabajo presencial no se ajustaba a sus intereses, realidades y necesidades.

Esto implicó esfuerzos importantes de reflexión crítica conjunta, para poder mirar la oportunidad de mejora que aparecía en la gestión de los procesos. En esto fue clave el trabajo que se realizó profundizando en la comprensión del perfil de reingreso y la especificidad técnica de un espacio de reencuentro, como también evaluando de manera permanente y conjunta el desarrollo de los procesos claves (descritos en el acápite anterior) a partir de algunos criterios de consolidación propuestos. Así apareció, de manera muy clara para el equipo directivo, la necesidad de avanzar en sistematizar datos, procesos y acciones:

Ese año hubo acompañamiento al equipo directivo solo, y yo creo que ahí fue súper importante ver cosas, o sea, cuando viene alguien de afuera te va dando líneas de más o menos cómo (...) y nosotros nos hemos dado cuenta 22, 21 y 22 que tenemos problemas con sistematizar, o sea, hay muchas buenas ideas, hay muchas acciones, pero esas acciones siguen no estando consolidadas cachay, entonces en la consolidación de cosas yo creo que Súmate nos fue aportando y hay cosas que, que ya están instaladas.

Directora, CEIA Erasmo Escala.

El logro de este objetivo requiere de una capacidad para mirar las brechas entre lo que se estaba haciendo y lo que querían lograr, incluso de lo que no se estaba haciendo y que a primera vista pareciera que sí. Para este desafío, resultó clave el rol de la jefa técnica, quien se caracteriza por su capacidad de reflexión crítica, su transparencia y por poder verbalizar con mucha naturalidad y confianza lo que era necesario mejorar. Nos

parece relevante destacar, pues tenemos la convicción de que los procesos ocurren porque se intencionan, que es fundamental contar con personas y equipos dispuestos al aprendizaje y la mejora. Lo anterior, por ejemplo, tuvo impacto en el trabajo de aula, a partir de la generación de condiciones para el fortalecimiento del trabajo colaborativo, el seguimiento y monitoreo a la participación y asistencia de lxs estudiantes, y al trabajo pedagógico por parte de la jefa técnica.

Todo lo expuesto antes es fundamental a propósito del objetivo de la etapa que es consolidar la oferta a nivel de aula, escuela y territorio, afianzando la integración del Espacio de Reencuentro Educativo en la cultura y estructura del establecimiento con foco en la inclusión y la justicia social (Súmate, 2022). Esto no implica que no haya desafíos por abordar, toda vez que el cambio y la mejora educativa son un principio a la base del sistema, pero sí implica avanzar del “estamos aprendiendo” propio del primer año, al “cómo estamos implementando y cómo queremos hacerlo” que ofrece una cualidad distinta a la gestión de los procesos y a la reflexión conjunta, a partir de preguntarse por la proyección y sostenibilidad de la oferta.

Cerramos este segundo año, con la certeza compartida de que el reingreso tiene sentido y valor, que es posible otra educación y que las transformaciones sociales y culturales se montan en convicciones profundas que favorecen el despliegue de acciones, estrategias y procesos, pero sin las cuales es imposible proyectar la sostenibilidad del cambio.

Conclusión

La crónica anterior, ha sido el relato temporal de cómo fue ocurriendo la implementación del Espacio de Reencuentro y del proceso de trabajo conjunto con los distintos actores de CEIA Erasmo Escala, tuvo por objetivo acercar al lector a los énfasis que fueron sucediendo y la complejidad de articular una teoría, la propuesta técnica a la base de la implementación, con la realidad territorial siempre cambiante, y las necesidades de personas y equipos en el desafío de transformarse juntos y juntas. Lo anterior, en un esfuerzo por ser fieles a las tensiones y desafíos que aparecen cuando trabajamos con otros, en procesos que nos interpelan y nos invitan/obligan a preguntarnos por nuestro rol y nuestro posicionamiento.

La pregunta que nos hemos hecho y hemos querido responder en el desarrollo de este capítulo, a partir de la invitación realizada a sistematizar la experiencia vivida, es: ¿Qué es lo que transferimos como Súmate? Esto, no porque creamos que somos expertos en reingreso y/o asesoría técnica, sino desde la lógica de poder recuperar y levantar una práctica que pueda ser sostenible y compartida para desafíos similares.

Hemos llegado a la conclusión de que transferimos un modo de acompañar procesos. Una forma de conectar/vincularse con personas y equipos que pone al centro las necesidades, características e intereses que los mueven. Y eso es profundamente contracultural. En un sistema donde priman la experticia técnica, las metas, los indicadores de logro, las mediciones, las recetas, los protocolos y la estandarización: nosotros queremos conectar, queremos escuchar, buscamos conocer los marcos de referencias desde donde las personas, los equipos y los sistemas operan, queremos comprender cómo se articulan sus historias vitales con sus trayectorias profesionales, y buscamos hacernos preguntas más que entregar respuestas. Así lo deja ver también uno de los/as docentes de aula del CEIA:

Yo creo que también sería algo que habría que decirle a los otros colegios, es que tienen que estar dispuesto a transparentar su quehacer y forma que tienen de enfrentarse frente al quehacer, de cómo se enseña, lo que se enseña cachay. Estar dispuesto a abrir, y que se te cuestione por qué tomay las decisiones que tomay, o por qué estay haciendo lo que estay haciendo cachay (...) que se metan directamente en tus prácticas y que llegue una persona que, a lo mejor si tú la vez como un partner, un igual, a decirte mira esto está bien, esto lo podríamos mejorar (...) y claramente cuando trabajamos con Súmate funciona así, nosotros exponíamos nuestras calificaciones, nos miraban nuestras clases, nos daban opiniones y a veces críticas, siempre constructivas en todo caso, nunca mala onda, pero yo, a lo largo de la experiencia que he tenido trabajando como profe, sé que puede haber personas que son más aprensivas respecto a eso y que no les puede gustar, cachay.

Docente de ERE, CEIA Erasmo Escala.

Un acompañamiento de este tipo toma tiempo, requiere presencia, periodicidad, escucha activa, transparencia y un vínculo genuino que cree y confía en las intenciones y motivaciones del otro. Toma tiempo porque no ocurre espontáneamente, no es natural, sino que requiere invertir

energía en construir juntxs. Esto implica necesariamente ser flexibles, ajustarse a los tiempos de lxs otrxs, a la realidad cotidiana con la que conviven, a las condiciones con las que cuentan y con las que no, a que el cambio tiene un tiempo y un ritmo propio, a que no se pueden apurar los procesos, y a que las transformaciones son a largo plazo. Uno de los docentes también plantea:

Aparte que yo creo que es un proceso que, o sea, no tiene por qué acabarse en algún momento cachay, si se va construyendo constantemente en la medida que van cambiando las personas que interactúan en estas circunstancias.

Docente de ERE, CEIA Erasmo Escala.

Transferimos un modo de acompañarse, con foco en hacerse preguntas, en mirar las propias creencias. Uno de los ámbitos de acción de nuestro marco de liderazgo para la inclusión y justicia social es la autoconciencia y el aprendizaje, así como la capacidad de hacer ejercicios meta-reflexivos. Las escuelas no tienen tiempo para aquello, están demandadas y tensionadas por los modos de rendición de cuentas, la rapidez y la inmediatez. Ahí, sobre todo ahí, es donde nosotros queremos sentarnos a escuchar y hacer preguntas, a encontrarse y encontrarnos en la búsqueda de los sentidos que nos mueven.

En esa lógica, ponemos a disposición un entramado de enfoques, procesos, herramientas y estrategias, pero sabemos que aquello puede cambiar. Hoy son esos, mañana podrán ser otros, y ¡bienvenido sea! Nada de aquello podría ponerse en juego sino es desde el deseo profundo de acompañar y de ser acompañado en un proceso de cambio. De ello, los docentes destacan que:

Algo que yo rescato de Súmate, (...) es darle la importancia a lo socioemocional dentro del proceso de aprendizaje, dentro del espacio, porque si tu estas dispuesto a mirar algo, te teni' que hacer responsable de eso po', entonces yo no sé si todos los colegios están dispuestos a mirar esto y decir ya, loco, sabí que algo hay que hacer acá o, dejémoslo pasar, que pase cachay.

Docente de ERE, CEIA Erasmo Escala.

Desde esa perspectiva, nuestro acompañamiento puede modelar prácticas para acompañar a otros. Ponemos energía y convicción en tra-

bajar con personas y equipos, como creemos que se debe acompañar a lxs estudiantes: poniendo al centro sus necesidades, intereses y sueños. Nada más y nada menos que ajustarse a las trayectorias vitales y reales, muy lejanas a lo que las trayectorias ideales proponen:

Lo que pasa es que los cabros, nosotros usábamos ese término, los cabros, por lo general, los que estaban en el aula, o los que están en el aula, como vienen con sus trayectorias educativas quebradas, ellos mismos están quebrados cachay, entonces, se vuelven a reintegrar a un colegio, a la dinámica de colegio, con el paradigma de un colegio, de una sala de clases y todo, y se encuentran con otra realidad porque acá no funcionan las clases igual, entonces tienen más libertades, tienen más espacio, las clases con un poco menos tradicionales, o sea, no son tradicionales.

Docente de ERE, CEIA Erasmó Escala.

Y aquello implica, necesariamente, preguntarse por la toma de decisiones, y si estas responden a un criterio contextual, territorial, pertinente y por ende, a principios de inclusión y justicia social.

Esto no es sencillo porque el sistema está fundado en la estandarización y protocolización de procedimientos, por lo que detenerse para preguntarse si una decisión que es justa respecto de una persona, quizás no lo es respecto de otra, es algo que tensiona a la cultura escolar tradicional e imperante. Lxs profesionales del CEIA lo plantean de la siguiente manera:

Antes de los objetivos específicos o aprendizajes específicos cachay, que tenía que ver también con preocuparse del área socioemocional porque no tenía sentido llegar con cabros que venían con sus trayectorias educativas destruidas, a pasarles materia si, primero tienen que ellos sentirse a gusto, volver a confiar en el sistema, volver a confiar en los profes, en ellos mismos también.

Sabemos y creemos, que esto que compartimos es mucho y muy poco. Mucho porque invita a la definición de una práctica del acompañamiento y a la sistematización del quehacer de quien acompaña, desafío no menor, y muy poco porque parecen unas actitudes y conductas tan ampliamente estudiadas y documentadas: altas expectativas, mentalidad de crecimiento, vínculo genuino, escucha activa, confianza y colaboración, que no deslumbra por lo innovador que ofrece.

No obstante, en un esfuerzo por formalizar algunos aspectos claves, ofrecemos cuatro modos que nos parecen relevantes sobre cómo comprendemos el acompañamiento:

1. Como una relación de apoyo a personas y equipos que buscan mejorar sus prácticas al servicio del aseguramiento de las trayectorias educativas de todos los niños, niñas y jóvenes.
2. Como una práctica sostenida, que implica promover procesos reflexivos profesionalizantes que conduzcan a cambio, mejora e innovación tanto de conductas (prácticas) como de creencias, que contribuyan a una cultura inclusiva.
3. Como un proceso de reflexión, descubrimiento y acción de mejora gatillada en la interacción con otros, promoviendo el trabajo colaborativo y en red.
4. Y como una herramienta de apoyo a la mejora, cambio e innovación para abordar los desafíos pedagógicos y de aprendizaje integral tanto individuales como organizacionales.

Sin desmedro de lo anterior, no es ni ha sido nuestro propósito ofrecer una experiencia teorizada, sino más bien poner a disposición una experiencia genuina de cambio, con sus desafíos, resistencias y tensiones y un modo de abordarlos desde el vínculo, la confianza, la colaboración y la autonomía. En ese proceso de transformación, la respuesta nunca es una sola, ya que las transformaciones profundas son siempre de creencias, de valores y, por tanto, requieren de tiempo. Esto implica también preguntarnos por nuestros propios prejuicios, lo que nos pasa con lxs otrxs, reflexionar sobre el rol que tenemos y trabajar colaborativamente.

En Fundación Súmate siempre decimos “nuestro lugar es tras bambalinas, nosotros simplemente acompañamos el camino que otrxs (personas, equipos, sistemas) quieran recorrer. No tenemos todas las respuestas, pero sí muchas preguntas y algunos criterios para que reflexionemos juntos, y el cambio lo hacen ustedes”. Lo que nos mueve es que aparezcan todxs, que el protagonismo sea de las escuelas, tal como aspiramos a que lxs estudiantes sean los protagonistas de su proceso de aprendizaje.

Recursos para saber más

Vídeo: “Reel Horizontal Peñalolén Joven”.

Referencias

- Centro de Estudios Mineduc (2023). *Apuntes 35. Estudiantes desvinculados/as del sistema escolar en el año 2022*. Ministerio de Educación. Santiago, Chile.
- Fundación Súmate (2022). *Modelo técnico, acompañamiento y escalabilidad de espacios de reencuentro educativo*.
- Hogar de Cristo (2019). *Del Dicho al Derecho*. Dirección Social Nacional.
- MIDE-UC (2016). Estudio de Caracterización de Los Programas de Reinserción Educativa de SENAME y Mineduc. Recomendaciones para la política pública y buenas prácticas territoriales. https://www.sename.cl/web/wp-content/uploads/2016/10/Estudio_Caract_Prog_Reins_Sename-Mineduc.pdf
- Ministerio de Educación (2021). *Modalidad de Reingreso*. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2021/06/ModalidadReingresoMineduc.pdf>
- UNICEF (2000). *Seminario Educación, pobreza y deserción escolar*. Santiago, Chile.

Director

Galo Ghigliotto

Equipo editorial

Luz María Astudillo

Daniella Gutiérrez

Katherine Hoch

Consuelo Olguín

Equipo diseño

Andrea Estefanía

Andrea Meza

Ana Ramírez

Equipo administrativo

Martín Angulo

Daisy Farías

Claudia Gamboa

Equipo comercial

Darío Núñez

Javier Solís



EDITORIAL
USACH

Esta primera edición de *Aprender qué sabemos: desarrollo profesional docente de reinsertión-reingreso escolar desde las pedagogías culturalmente sostenibles* se terminó de editar en diciembre de 2024.

Para los textos de portada se utilizó la tipografía Helvética Neue; para el interior se utilizó la tipografía Adobe Caslon Pro.

«Las páginas siguientes nos invitan a reflexionar sobre la formación de los profesores y profesoras que trabajan en la modalidad de reinserción y reingreso, y nos proponen un modelo de formación basado en una perspectiva de justicia social que centra su mirada en las desigualdades de la sociedad desde una visión crítica. Así mismo, al correr de las páginas este texto nos ayuda a comprender y visibilizar la exclusión en su complejidad, lo cual nos permite combatirla, centrando los esfuerzos en reconocer a quienes han sido histórica y sistemáticamente excluidos, como lo son lxs NNJ que viven en contextos de vulnerabilidad. Se proponen también enfoques y perspectivas que posibilitan un quehacer docente que contribuya a la justicia social, como son las pedagogías culturalmente sostenibles y la etnografía colaborativa».

Sylvia Contreras Salinas, Claudia Cordoba Calquin,
Constanza Cárdenas Alarcón

