

# ESTRATEGIAS PARA ACOMPAÑAR TRAYECTORIAS EDUCATIVAS:

Reflexiones, aprendizajes y desafíos en  
torno a experiencias de revinculación  
de la Región de O'Higgins



Guía de trabajo  
para comunidades  
educativas





“Este documento está escrito utilizando lenguaje inclusivo o, al menos, se consideran los dos géneros binarios masculino y femenino cada vez que es posible. Se exceptúan conceptos abstractos como “sujetos” y “actores”, así como aquellas expresiones literales utilizadas por los y las participantes en sus respuestas.”

**Autoras:**

Natalia Albornoz, Claudia Espinoza, Nidia Paredes, Loreto Muñoz

**Colaboradores:**

Alejandro Peña, Krishna Lorca, Javiera Muñoz

**Editor de estilo:**

Cristian Rojas

**Diseño y diagramación:**

Felipe González

**Fotografía:**

Felipe González, Vladimir Rivera, Daniel Gajardo

Rancagua, Chile

Marzo 2024

© Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas

© Universidad de O'Higgins

ISBN 978-956-416-970-5



# **ESTRATEGIAS PARA ACOMPAÑAR TRAYECTORIAS EDUCATIVAS:**

**Reflexiones, aprendizajes y desafíos en  
torno a experiencias de revinculación  
de la Región de O'Higgins**



*Natalia Albornoz  
Claudia Espinoza  
Nidia Paredes  
Loreto Muñoz*

## Agradecimientos

Esta guía ha sido posible gracias a la colaboración de múltiples actores que estuvieron involucrados en el proceso. En primer lugar, agradecemos al Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) que a través del Convenio de colaboración y transferencia de recursos suscrito entre el Ministerio de Educación y la Universidad de O'Higgins en el marco del Plan de Reactivación Educativa Integral, financió y entregó los lineamientos para la realización de los talleres que se sistematizan en este documento. En segundo lugar, agradecemos a la Universidad de O'Higgins y en especial a su Escuela de Educación, principal centro de formación inicial docente de la región de O'Higgins y que gestionó el diseño y ejecución de los talleres. Agradecemos a la Secretaría Regional Ministerial de Educación de la región de O'Higgins, a los/as jefes provinciales, al Servicio Local de Colchagua y a las autoridades municipales de educación que facilitaron la divulgación y los espacios físicos para realización de los talleres. Agradecemos también a las comunidades educativas y a las escuelas que nos abrieron las puertas para llevar a cabo este proyecto y finalmente, agradecemos a todos/as quienes participaron de los talleres y colaboraron con sus experiencias, testimonios y conocimiento y que hicieron posible este trabajo.

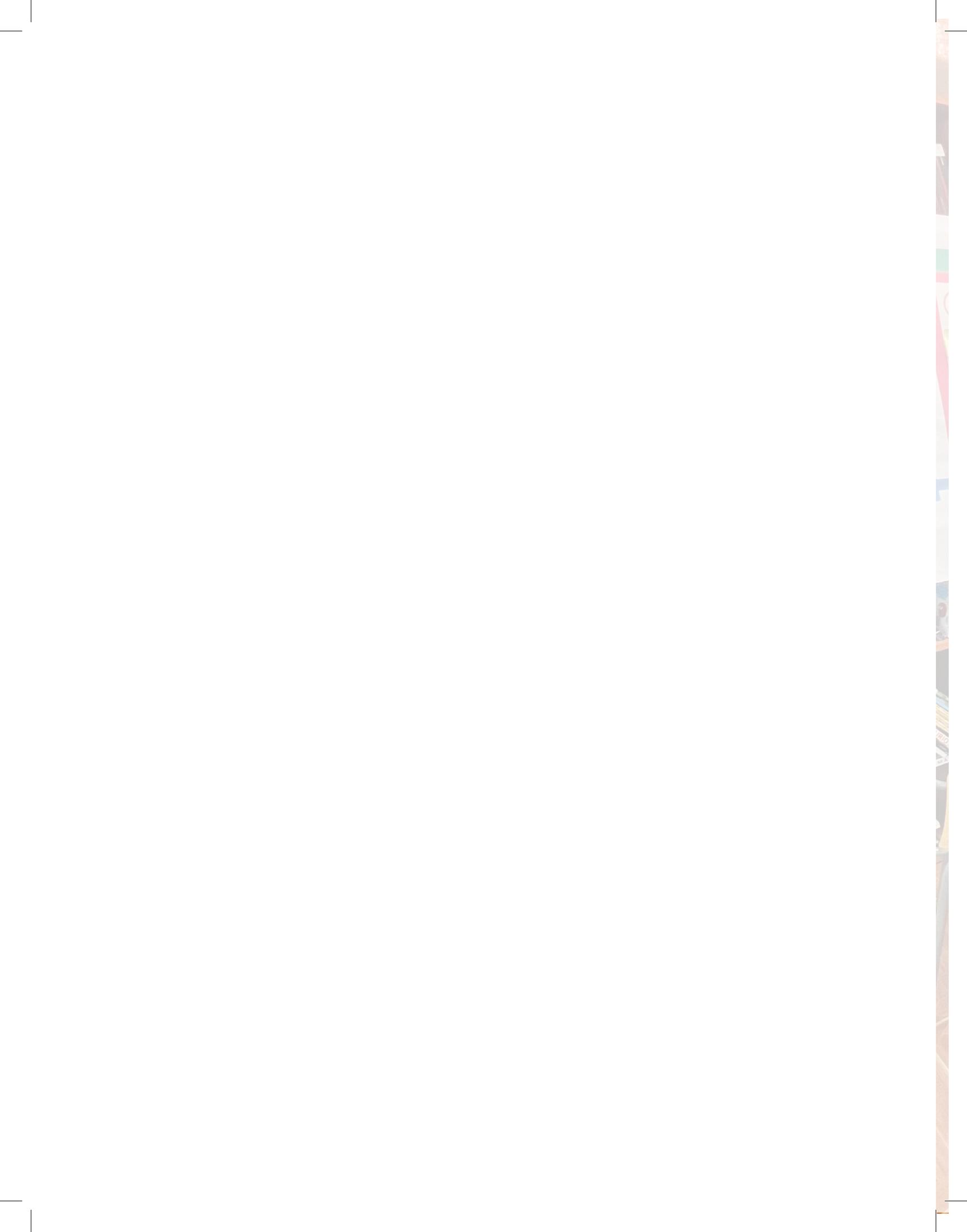
## Resumen

La presente guía de trabajo sistematiza los Talleres de Reactivación con foco en asistencia y Revinculación: “Herramientas teórico prácticas y reflexivas para el aseguramiento de trayectorias educativas” llevados a cabo durante octubre y noviembre de 2023 en distintas comunas de la región de O’Higgins. Estos talleres convocaron a docentes y asistentes de la educación quienes participaron de una jornada que permitió dialogar y compartir experiencias de distintas comunidades educativas de la región en torno a la problemática de desvinculación y revinculación educativa. A partir de estas experiencias, que se sistematizan como conocimiento legítimo del quehacer de docentes y asistentes de la educación, este documento presenta un conjunto de herramientas que pueden ser libremente adaptadas y replicadas en otras comunidades educativas. En otras palabras, en este documento el/la lector/a encontrará antecedentes y estadísticas de nivel internacional, nacional y regional sobre la desvinculación y revinculación educativa; encontrará el conjunto de metodologías y herramientas participativas que se utilizaron; y encontrará experiencias, testimonios y saberes de profesionales de la educación de la región sobre la temática. Finalmente, se entregan sugerencias para la utilización de estas herramientas situadas en los distintos contextos presentes en la región.



# Indice

Agradecimientos	pag. 6
Resumen	pag. 7
<b>1. ¿Por qué otra guía de trabajo?</b>	<b>pag. 11</b>
a. Contexto: la pandemia y el impacto en la educación	pag. 12
b. Desvinculación y asistencia en Chile	pag. 13
c. ¿Qué pasó en la región de O'Higgins?	pag. 14
d. Antecedentes del convenio entre CPEIP y UOH	pag. 19
e. ¿Para qué otra guía de trabajo? ¿Por qué esta guía de trabajo?	pag. 22
Referencias	pag. 23
<b>2. Antecedentes del problema</b>	<b>pag. 24</b>
a. Trayectorias educativas, ausentismo y desvinculación escolar	pag. 25
b. Una comprensión sistémica de las trayectorias educativas	pag. 26
c. Entonces, ¿qué hacer? El potencial del vínculo para cuidar trayectorias educativas	pag.30
Referencias	
<b>3. Diseño del taller y herramientas utilizadas</b>	<b>pag. 35</b>
a. Enfoque metodológico	pag. 36
b. Objetivos de la jornada	pag. 37
c. Programa	pag. 38
Referencias	pag. 53
<b>4. ¿Qué mostraron los talleres?</b>	<b>pag. 54</b>
a. ¿Qué se hizo? ¿Cómo y dónde se ejecutaron los talleres?	pag. 55
b. El diagnóstico que hacen los y las participantes	pag. 58
c. La gestión de los casos: conocimiento situado en la práctica	pag. 60
d. Proyección del trabajo: el espacio de posibilidad en el quehacer de las comunidades	pag. 65
e. La evaluación del taller por parte de los/as participantes	pag. 66
<b>5. ¿Con qué nos quedamos y cómo seguimos?</b>	<b>pag. 67</b>



# 1 ¿Por qué otra guía de trabajo?

MATRIZ DE REFLEXIÓN

CASO DE REFLEXIÓN

— Miya con los niños T14 —  
— Trabajo, muy trabajado, muy trabajado.

ACUILLADORES

RACONILLO ALTERNATIVO

4 ¿Qué hemos hecho para que que se bajaron vuelvan a su...

## a. Contexto: la pandemia y el impacto a la educación

La crisis sociosanitaria a raíz de la pandemia del COVID-19 trajo consigo diversas consecuencias en distintos ámbitos, entre ellos, la educación: mermas en los aprendizajes, conflictos en la convivencia escolar y problemas de salud mental no solo de niños, niñas y adolescentes, sino también de docentes y profesionales de la educación (Ministerio de Educación (MINEDUC), 2023). Así también se evidenció un aumento en las tasas de desvinculación y ausentismo escolar que, hasta antes de la pandemia, eran relativamente bajas en Chile en comparación con otros países de Latinoamérica (Dussaillant, 2017; Santos, 2009).

Para explicar la problemática de la baja asistencia y desvinculación de estudiantes, es necesario considerar que sus causas son multifactoriales y complejas. Cuando una trayectoria educativa se interrumpe, todo un sistema fracasa, no es solo una persona o su familia, como podría entenderse desde un análisis superficial. Entre los factores para explicar esta interrupción de una trayectoria educativa encontramos, por un lado, aquellos factores individuales como la motivación, las expectativas de logro académico, el compromiso escolar o las expectativas de la familia sobre la escuela; y, por otro lado, encontramos factores estructurales como la inequidad social, las características del mercado laboral, los sesgos de género al momento de asumir labores de cuidado, entre otros.

Asimismo, entre estos dos polos existen aspectos de las comunidades escolares que pueden ayudarnos a comprender cómo se van desarrollando las trayectorias educativas: presencia o ausencia de apoyos a la inclusión de estudiantes, sentido de pertenencia a las comunidades, pertinencia y relevancia del currículum y, con especial énfasis, las relaciones o vínculos dentro de los establecimientos educativos. Considerar estos factores de la escuela y el sistema educativo, nos invita a un cambio de paradigma: desde una perspectiva individual a una estructural que concibe a los/as estudiantes como sujetos de derecho. En esta línea, cobra sentido comenzar a hablar de “desvinculación” en lugar de “deserción” o “abandono”. Sobre estos factores profundizaremos en el segundo capítulo de esta guía.

### Para recordar

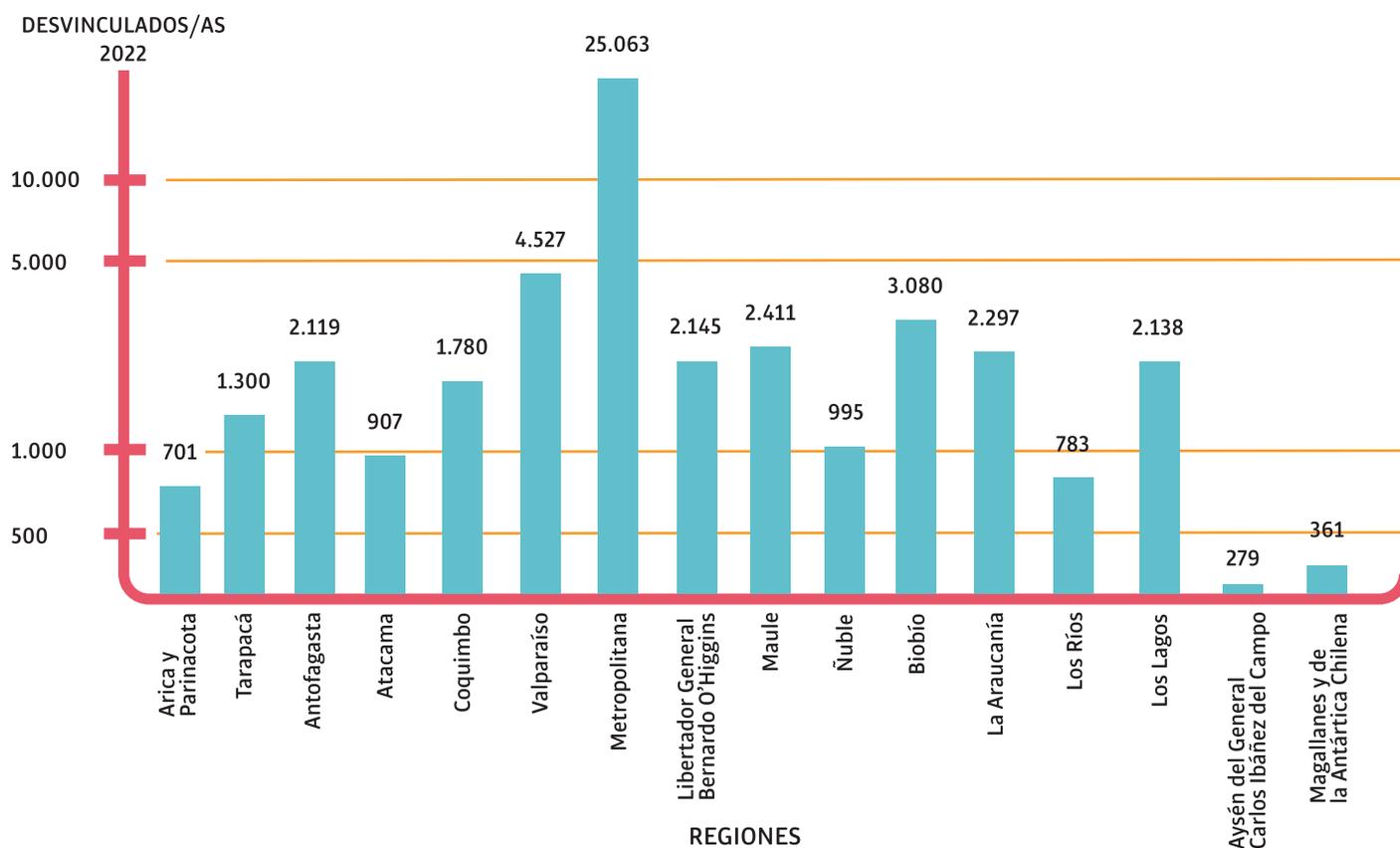
**En este marco, que un estudiante interrumpa su trayectoria escolar puede ser solo la “punta del iceberg”; no constituye una responsabilidad individual, como se infiere de las palabras “deserción” o “abandono”.**

## b. Desvinculación y asistencia en Chile

Las consecuencias negativas de la pandemia, como el cierre prolongado de establecimientos y las condiciones emergentes de las clases remotas, se vivieron en todo el mundo. La crisis, que comenzó en marzo de 2020, tuvo repercusiones que variaron a través de los países y, aunque a nivel mundial se evidenció su impacto, algunos fueron más golpeados que otros (OECD, 2022; UNICEF, 2020).

En el caso de Chile, uno de los efectos más visibles fue el aumento de la tasa de incidencia de desvinculación, es decir, de la cantidad de estudiantes que interrumpieron su trayectoria escolar entre un año y otro respecto del total de la matrícula. De acuerdo con datos del Centro de Estudios del MINEDUC (2023a), en el período 2018-2019 esta tasa alcanzaba 1,38% y, luego de la pandemia, en el período 2021-2022 subió a 1,47%, que representa a 44.845 estudiantes desvinculados. Estos datos variaron entre regiones, siendo las más afectadas la región Metropolitana, la región de Tarapacá y la región de Antofagasta. En el caso de la región de O'Higgins, la tasa de desvinculación fue de 1,3%, menor que el promedio nacional. En términos absolutos, en el siguiente gráfico se puede observar el número de estudiantes desvinculados por región.

ESTUDIANTES DESVINCULADOS/AS 2022 POR REGIÓN



Fuente: elaboración propia con base en Centro de Estudios MINEDUC (2023b).

Como decíamos antes, para que un niño, niña o adolescente se desvincule del sistema educativo, hay varios factores que intervienen, así como también hay señales de alerta que pueden ayudar a prever el desenlace. Entre ellas, uno de los mayores predictores de la desvinculación es la baja asistencia a clases de los/as estudiantes. El descenso de las tasas de asistencia o, en otras palabras, el aumento del ausentismo escolar, se agravó durante la pandemia y no ha logrado recuperarse en años posteriores. Si en 2018 el promedio de asistencia a nivel nacional era 89,4%, en 2022, con el retorno total a clases en todos los establecimientos, se alcanzó un 83,6%, que subió en 2023 a 84,9% (Ministerio de Educación, Centro de Estudios, 2023c).

El análisis por regiones con datos de 2023 muestra que la región de Atacama tuvo la menor tasa de asistencia promedio con un 74,4%, seguida por la región Metropolitana con un 83,6% y la región de Aysén con un 84,1%. Por el contrario, las regiones con mayor tasa de asistencia promedio fueron la región del Maule (87,8%), seguida por la regiones de Ñuble (87,6%) y de O'Higgins (87,3%).

Una consulta realizada por el Centro de Estudios del MINEDUC a 333 apoderados/as de estudiantes con bajos niveles de asistencia, mostró que los motivos de la inasistencia se relacionan con asuntos personales o familiares, factores climáticos o de temporada, dificultades para ir a dejar o retirar a

los/as estudiantes y problemas de hábitos, motivación o conducta de los/as estudiantes (Ministerio de Educación, Centro de Estudios, 2023d).

Cabe señalar que la asistencia no solo es un indicador para el monitoreo de los sistemas educacionales o un predictor de desvinculación escolar. La inasistencia grave ha mostrado tener efectos negativos en el desarrollo psicosocial y socioemocional de niños y niñas, un aumento de conductas de riesgo y la pérdida de oportunidades en el retorno socioeconómico que otorga la educación formal (Henry y Huizinga, 2007).

Si bien las cifras en la región de O'Higgins parecen menos alarmantes en comparación con otras regiones del país, las razones que explican la baja asistencia son un tema que hay que tratar considerando las particularidades de los territorios que conforman la región. A continuación, revisaremos algunos datos específicos que nos ayudarán a contextualizar el problema.

#### Para recordar

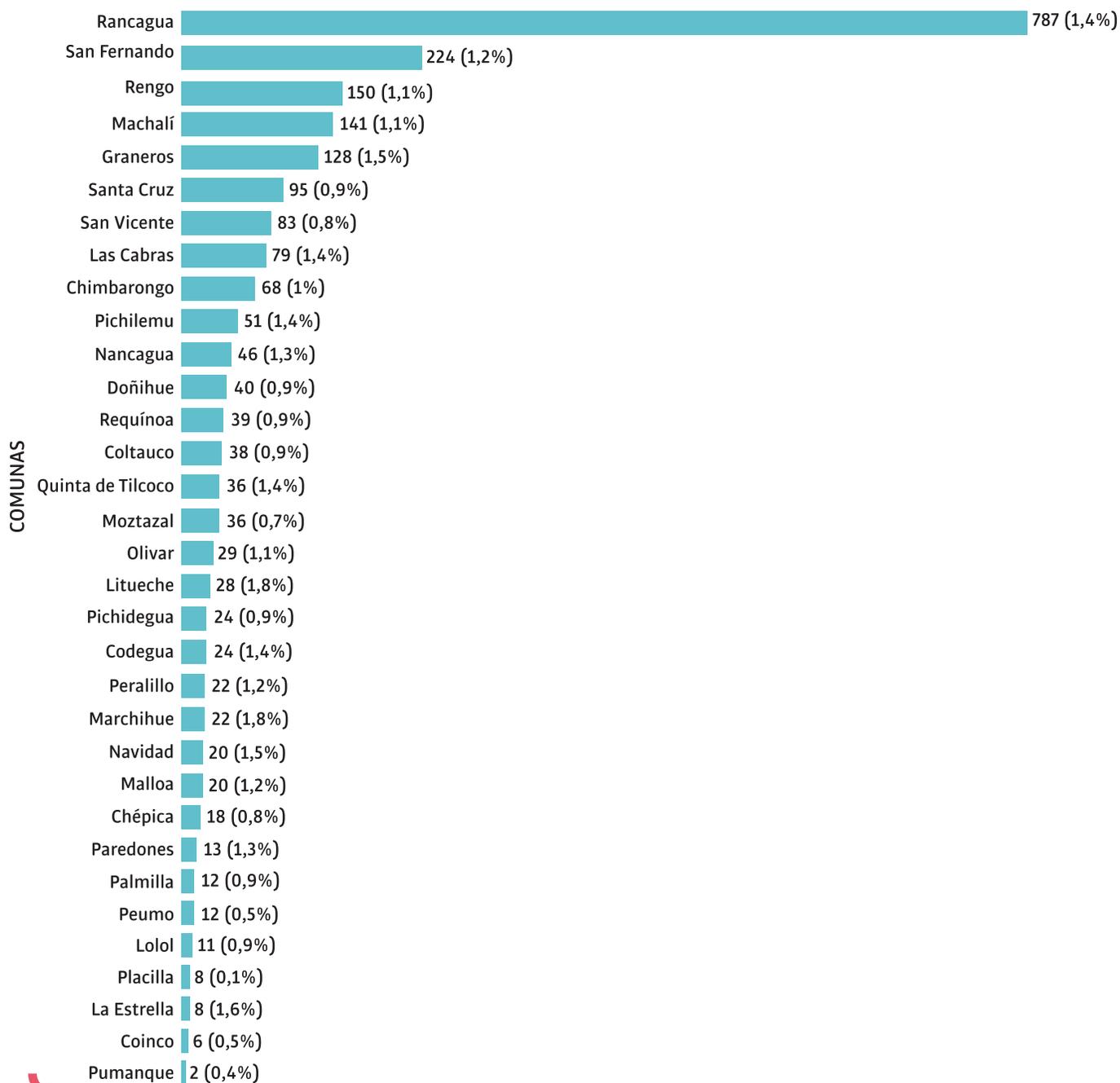
**La asistencia regular a los centros educativos en niveles iniciales promueve el desarrollo del área cognitiva, de habilidades motoras y del área psicosocial (Woldehanna y Gebremedhin, 2012).**

### c. ¿Qué pasó en la Región de O'Higgins?

**E**n el último reporte regional entregado por el MINEDUC (SEREMI Educación región de O'Higgins, 2023), el porcentaje de estudiantes que no se había matriculado hasta octubre de 2023 llegó a un 2,4%. Es decir, 4.776 de un total de 198.484 estudiantes de la región de O'Higgins no se encuentran en el sistema educativo formal. Los momentos críticos

a lo largo de la escolaridad parecen ser prekínder, 1º básico y 1º medio, niveles en que se registran las mayores tasas de estudiantes retirados que no son matriculados en ningún otro establecimiento. Adicionalmente, y de acuerdo con datos de la SEREMI de Educación, quienes fueron retirados durante el 2023 (y que no se han matriculado en el resto del año) alcanzan los 2.321 estudiantes. Las comunas con mayores porcentajes de estudiantes retirados/as en 2023 corresponden a Marchigüe (1,8%), Litueche (1,8%) y Graneros (1,5%).

**Nº ESTUDIANTES RETIRADOS DURANTE 2023 Y SIN MATRÍCULA ACTUAL  
(% RESPECTO A MATRÍCULA 2023)**

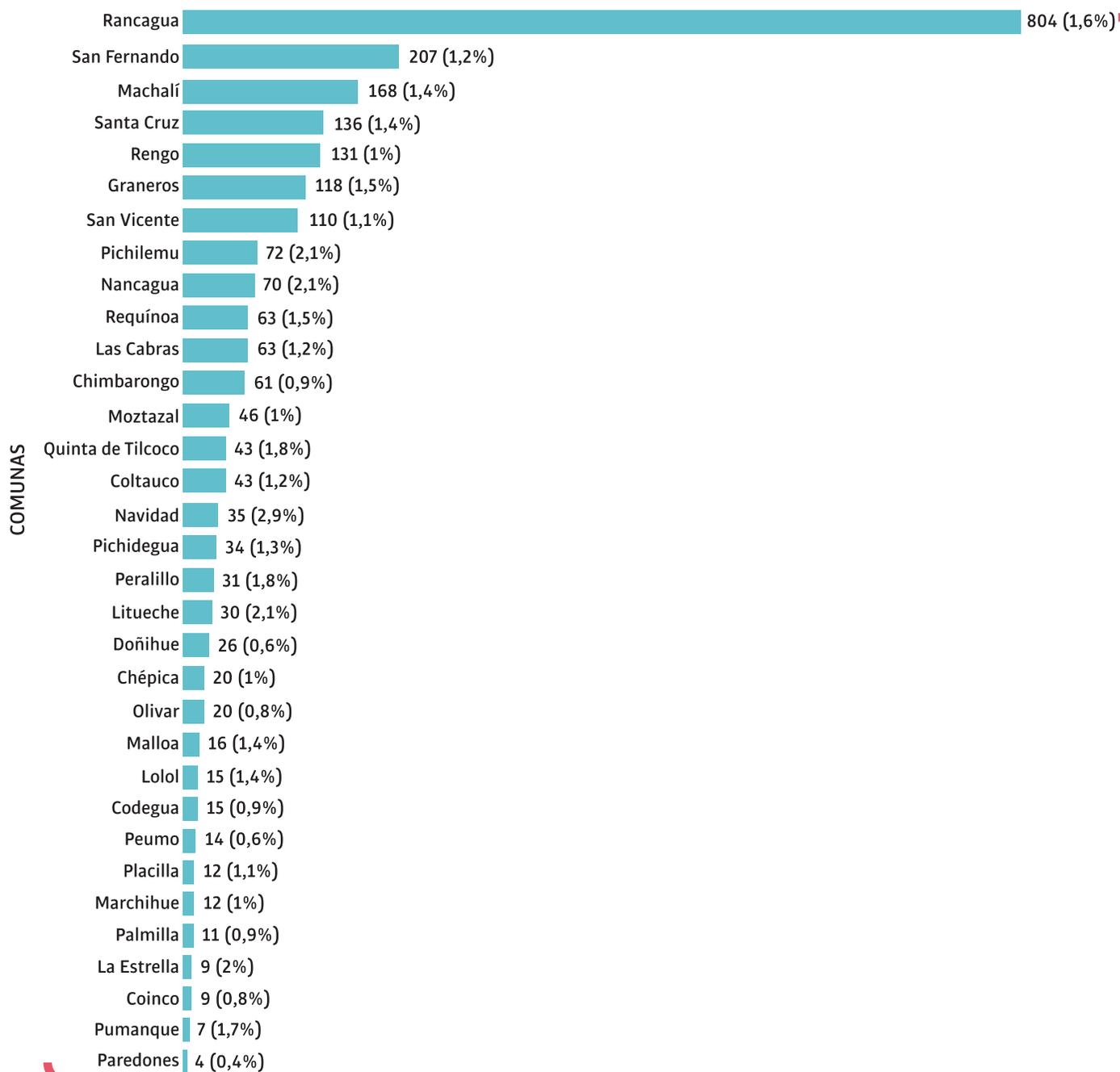


Fuente: SEREMI Educación O'Higgins (2023).

Por otra parte, Pumanque, Coinco y Peumo presentan las tasas más bajas de estudiantes retirados/as en 2023 con un 0,4%, 0,5% y 0,5%, respectivamente. A esto se suman 2.455 estudiantes que en 2022 estaban matriculados/as, pero que, debiendo continuar estudios, no fueron matriculados/as

en todo el 2023. Las comunas con mayores tasas de estudiantes retirados/as en 2022 que no se matricularon durante 2023 corresponden a Nancagua, Pichilemu y Litueche, todas con un 2,1% de retirados/as del total de la matrícula.

## Nº ESTUDIANTES RETIRADOS 2022 NO MATRÍCULADOS EN 2023 (% RESPECTO A MATRÍCULA 2022)



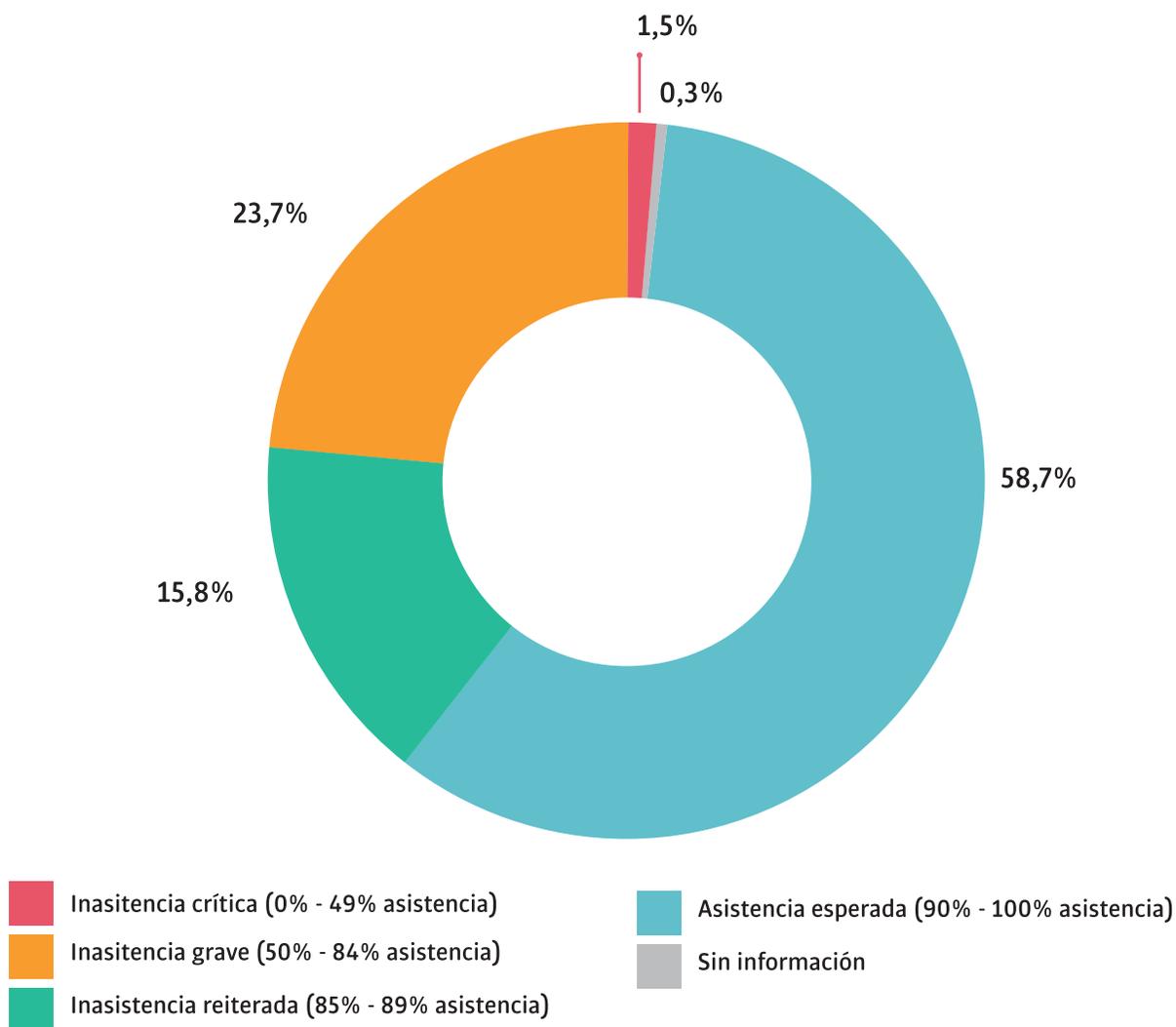
Fuente: SEREMI Educación O'Higgins (2023).

En cuanto a la asistencia, los/as estudiantes de la región reportan un 87,3% de asistencia promedio, mayor que el 84,9% que se reporta a nivel nacional. Después de la región del Maule y la región de Ñuble, la región de O'Higgins tiene el mayor promedio de asistencia con respecto al resto del país. Si bien la situación en la región de O'Higgins parece alentadora en términos de cifras y significa una mejora respecto del año anterior, siguen siendo promedios de asistencia menores a los registrados antes de la pandemia (Ministerio de Educación,

Centro de Estudios, 2023c). Las cifras más alarmantes se presentan en la Educación de Adultos y en la Educación Técnico Profesional.

Una cifra preocupante es el 25,2% de estudiantes que presenta niveles de asistencia menores a un 85% –inasistencia grave–; de estos casos, un 1,5% corresponde a inasistencia crítica (estudiantes que han asistido menos de la mitad del tiempo necesario a su establecimiento).

### DISTRIBUCIÓN (Y NÚMERO) DE ESTUDIANTES DE LA REGIÓN SEGÚN SU RANGO DE ASISTENCIA 2023:

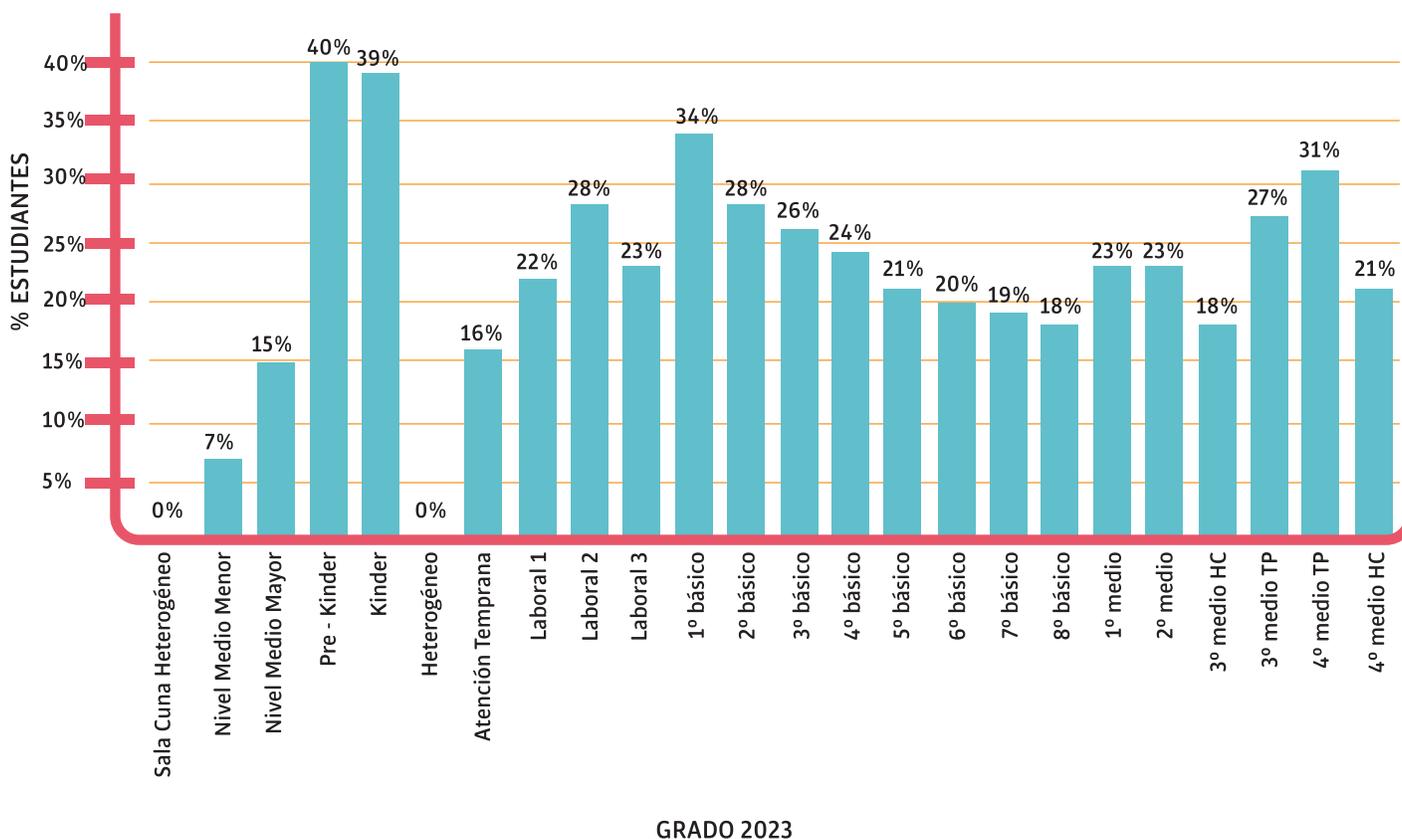


Fuente: SEREMI Educación O'Higgins (2023).

Un dato relevante es que los mayores porcentajes de estudiantes con inasistencia grave se encuentran en niveles educativos iniciales, período en que, como la evidencia ha mostrado, la educación tiene un impacto fundamental en las trayectorias escolares y en el desarrollo individual (Henry y Huizinga, 2007). Por ejemplo, en el caso de prekín-

der y kínder, un 40% y un 39% de estudiantes, respectivamente, registran una inasistencia grave. También se presentan cifras altas de inasistencia en 1° básico y 4° medio de Educación Técnico Profesional.

### PORCENTAJE DE ESTUDIANTES CON ASISTENCIA BAJO 85% POR GRADO 2023:



Fuente: SEREMI Educación O'Higgins (2023).

Entre las comunas de la región con mayores porcentajes de estudiantes con inasistencia grave, se encuentran Navidad (53,2%), La Estrella (51,3%) y Litueche (45,6%). Por otro lado, las comunas con menor porcentaje de estudiantes con inasistencia grave son Peralillo (13,1%), San Vicente (13,3%) y Pumanque (14,6%).

Muchas de las causas de la desvinculación e inasistencia en la región de O'Higgins coinciden con las mencionadas por la literatura y con las indicadas por reportes ministeriales. Particularmente, en un informe redactado por las encargadas de revinculación de la provincia de Cachapoal en colaboración con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), se muestra también que, en

casos de trayectorias educativas interrumpidas, están presentes problemas de salud mental, acoso escolar o bullying, violencia sexual y desmotivación por el proceso educativo (Guerra y Jofré, 2024). Según este informe, en el conjunto de factores que explican la interrupción de una trayectoria educativa, se evidencia una interseccionalidad

de las distintas formas de exclusión, en que se cruzan la pobreza, la migración, el género, la ruralidad y la etnia. En ese sentido, no solo se vulnera el derecho a la educación, sino también derechos de la infancia y adolescencia e incluso derechos humanos como el derecho a la vivienda, salud y hogar.

## d. Antecedentes del convenio UOH y CPEIP

Frente al escenario de crisis pospandemia, el Ministerio de Educación (MINEDUC) presentó un Plan de Reactivación Educativa que tuvo tres ejes: fortalecimiento de los aprendizajes, convivencia escolar y salud mental, y asistencia y revinculación. Estos ejes convocaron a distintos actores y niveles del sistema educativo a trabajar de manera intersectorial. En el caso del tercer eje, de asistencia y revinculación, su propósito general fue “garantizar la continuidad educativa de niñas, niños, adolescentes, personas jóvenes y adultas, a través de medidas que permitan iniciar, retomar y completar las trayectorias educativas” (MINEDUC, 2023). En este marco, el CPEIP asumió la tarea de promover la formación y sensibilización en la temática a docentes y asistentes de la educación de todo el país. Para ello estableció vínculos con universidades públicas de distintas regiones con el fin de diseñar y ejecutar talleres de formación con pertinencia territorial.

En julio de 2023 el CPEIP solicitó a la Universidad de O’Higgins apoyo en la realización de talleres de formación para docentes y asistentes de la educación de la región de O’Higgins. El vínculo entre ambas instituciones se materializó con la firma de un convenio, en septiembre del mismo año, cuyo objetivo fue que: “al finalizar los talleres, las y los beneficiarias(os) cuenten con herramientas teóricas y prácticas que puedan implementar en sus comunidades educativas y aulas para el aseguramiento de las trayectorias educativas y la prevención del riesgo de exclusión educativa”.

El primer paso para materializar este convenio fue la conformación de la mesa técnica compuesta por la Secretaría Regional Ministerial de Educación, jefes provinciales de Educación de Colchagua, Cachapoal y Colchagua, CPEIP, profesional encargada de revinculación de la región y equipo técnico de la UOH. Esta mesa técnica se reunió semanalmente y tuvo distintas tareas asociadas a convocatoria, intercambio de datos, retroalimentación, ajuste y evaluación del trabajo realizado. En la siguiente tabla se muestran los/as integrantes de la mesa técnica y sus cargos<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Cuando autoridades regionales y provinciales no pudieron asistir personalmente por otros compromisos fueron representados por otros funcionarios o funcionarias de su unidad.

## MESA TÉCNICA CONFORMADA PARA LA EJECUCIÓN DEL CONVENIO ENTRE CPEIP Y UOH

NOMBRE	CARGO
MARÍA PAZ MOLINA	Contraparte técnica y profesional del área de formación continua del CPEIP
NIDIA PAREDES	Docente adjunta, Universidad de O'Higgins, coordinadora técnica Convenio CPEIP- UOH
NATALIA ALBORNOZ	Docente adjunta, Universidad de O'Higgins, coordinadora de sistematización Convenio CPEIP- UOH
CLAUDIA NÚÑEZ	Profesional Eje Revinculación Educativa Secretaría Ministerial de Educación Región de O'Higgins
ANDREA MALDONADO	Jefa Provincial de Educación Cachapoal
ANDREA MIRA	Jefa Provincial de Educación Colchagua
JOSÉ SÁNCHEZ	Jefe Provincial de Educación Cardenal Caro
HERNÁN CASTRO	Coordinador de Vinculación con el Medio UOH
CECILIA ROMERO	Coordinadora de Vinculación con el Medio Escuela de Educación UOH

A partir del análisis de los datos y cifras de desvinculación y asistencia, junto con criterios logísticos, la mesa técnica definió aquellas comunas donde sería más pertinente y útil realizar los talleres. Cada taller convocaría tanto a docentes y asistentes de la educación de la misma comuna en que se realizaría como a docentes y asistentes de la educación de comunas aledañas.

Paralelamente, y con base en los lineamientos entregados por el CPEIP y la Política de Reactivación, el equipo técnico de la UOH presentó un diseño de taller para docentes y asistentes de la educación con una duración total de 8 horas a realizarse en un día completo. La metodología utilizada fue participativo-vivencial y con foco en la reflexión sobre

las propias experiencias de los/as asistentes, lo que permitió integrar los saberes que las mismas comunidades han construido a partir de su quehacer.

El 17 de octubre de 2023 en la comuna de Rancagua, se llevó a cabo el primero de los 15 talleres desplegados en la región. En la inauguración de los talleres participaron autoridades de la región de O'Higgins, del CPEIP y el equipo técnico de la UOH. Sucesivos talleres se realizaron en las comunas de Graneros, Rengo, San Fernando, Coinco, Pichilemu, Navidad, Marchigüe, Santa Cruz y San Vicente de Tagua Tagua, alcanzando un total de 380 participantes provenientes de toda la región.

COMUNAS DE LA REGIÓN DE O'HIGGINS DONDE SE REALIZARON LOS TALLERES



Fuente: elaboración propia

Finalmente, el 4 de enero de 2024 se realizó una jornada de sistematización que convocó a todos los equipos directivos de escuelas y liceos de la región de O'Higgins, a quienes no estaban dirigidos los talleres en primera instancia. El principal objetivo de esta jornada fue mostrar el trabajo realiza-

do y definir futuras líneas de acción; una de ellas fue la divulgación y uso de esta guía, sobre todo en aquellas comunas y comunidades donde no alcanzaron a llegar los talleres.

## e. ¿Para qué otra guía de trabajo? ¿Por qué esta guía de trabajo?

Esta guía fue diseñada a partir de los talleres sobre asistencia y revinculación realizados en diversas comunas de la región de O'Higgins entre octubre y noviembre de 2023. Los talleres fueron ejecutados por un equipo de la Escuela de Educación de la Universidad de O'Higgins en conjunto con el CPEIP. Además de presentar un abordaje de la problemática de desvinculación y asistencia, estos talleres fueron un espacio donde docentes y asistentes de la educación pudieron compartir sus experiencias, sus dolores y los orgullos que han ido tejiendo en su trabajo cotidiano. La metodología participativo-vivencial permitió una reflexión profunda acerca del quehacer de las comunidades educativas que para el equipo organizador fue imperativo sistematizar y divulgar, como conocimiento legítimo, a otros espacios y a otras comunidades.

Esta guía tiene como propósito relevar ese conocimiento que muchas veces se invisibiliza, pero que

en sí mismo constituye un conjunto de herramientas que deben ser conocidas y utilizadas por comunidades educativas que se enfrentan a dificultades similares. Con este horizonte, la guía compila datos, testimonios y experiencias, y pone a disposición de docentes y asistentes de la educación todas las herramientas metodológicas utilizadas en los talleres para ser replicadas total o parcialmente por quienes así lo deseen.

Encontrarán en esta guía: los datos y cifras de la problemática de desvinculación educativa en Chile y en la región de O'Higgins; los antecedentes teóricos y empíricos que pueden servir como insumos para conocer y reflexionar sobre el problema; la metodología de los talleres descrita en detalle y los materiales necesarios para replicarla en otros espacios; una síntesis de los resultados de estos talleres desde la perspectiva de los distintos actores participantes; y, finalmente, se presenta una discusión considerando la experiencia que significó la ejecución de estos talleres en la región y la importancia de sistematizar el conocimiento generado desde la propia práctica de las comunidades educativas.

### EJERCICIO DE APLICACIÓN CON MI PROPIA COMUNIDAD

- ¿Coinciden estos antecedentes con lo que ocurre en mi contexto educativo?
- ¿Hasta ahora mi comunidad educativa había sido informada con estos antecedentes?
- ¿Cómo hemos abordado hasta ahora los casos de desvinculación en mi establecimiento y en mi comuna?

## Referencias

Dussaillant, F. (2017). Deserción escolar en Chile. Propuestas para la investigación y la política pública. Documento N° 18, 1-18. Recuperado de [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/38713/S1500733\\_es.p](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/38713/S1500733_es.p)

Guerra, A., y Jofré, P. (2024). Información general de la estrategia de revinculación. Departamento Provincial Cachapoal. PNUD.

Henry, K., & Huizinga, D. (2007). School-related Risk and Protective Factors Associated with Truancy among Urban Youth Placed at Risk. *The Journal of Primary Prevention*, 505-519. <https://doi.org/10.1007/s10935-007-0115-7>

Ministerio de Educación (MINEDUC). (2023). Plan de Reactivación Educativa 2023. Recuperado de <https://reactivacioneducativa.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/127/2023/01/Plan-Reactivacion-.pdf>

Ministerio de Educación (MINEDUC), Centro de Estudios. (2023a). Situación de la desvinculación y la asistencia, año 2022. Apuntes 25. Santiago, Chile.

Ministerio de Educación (MINEDUC), Centro de Estudios. (2023b). Estudiantes desvinculados/as del sistema escolar en el año 202. Apuntes 35. Santiago, Chile.

Ministerio de Educación (MINEDUC), Centro de Estudios. (2023c). Reporte nacional de asistencia marzo a septiembre de los años 2018, 2022 y 2023. Documento de trabajo 32. Santiago, Chile.

Ministerio de Educación (MINEDUC), Centro de Estudios. (2023d). Inasistencia escolar en el contexto de la pandemia COVID19: Resultados de la consulta piloto aplicada a apoderados/as en el año 2022. Evidencias 56. Santiago, Chile.

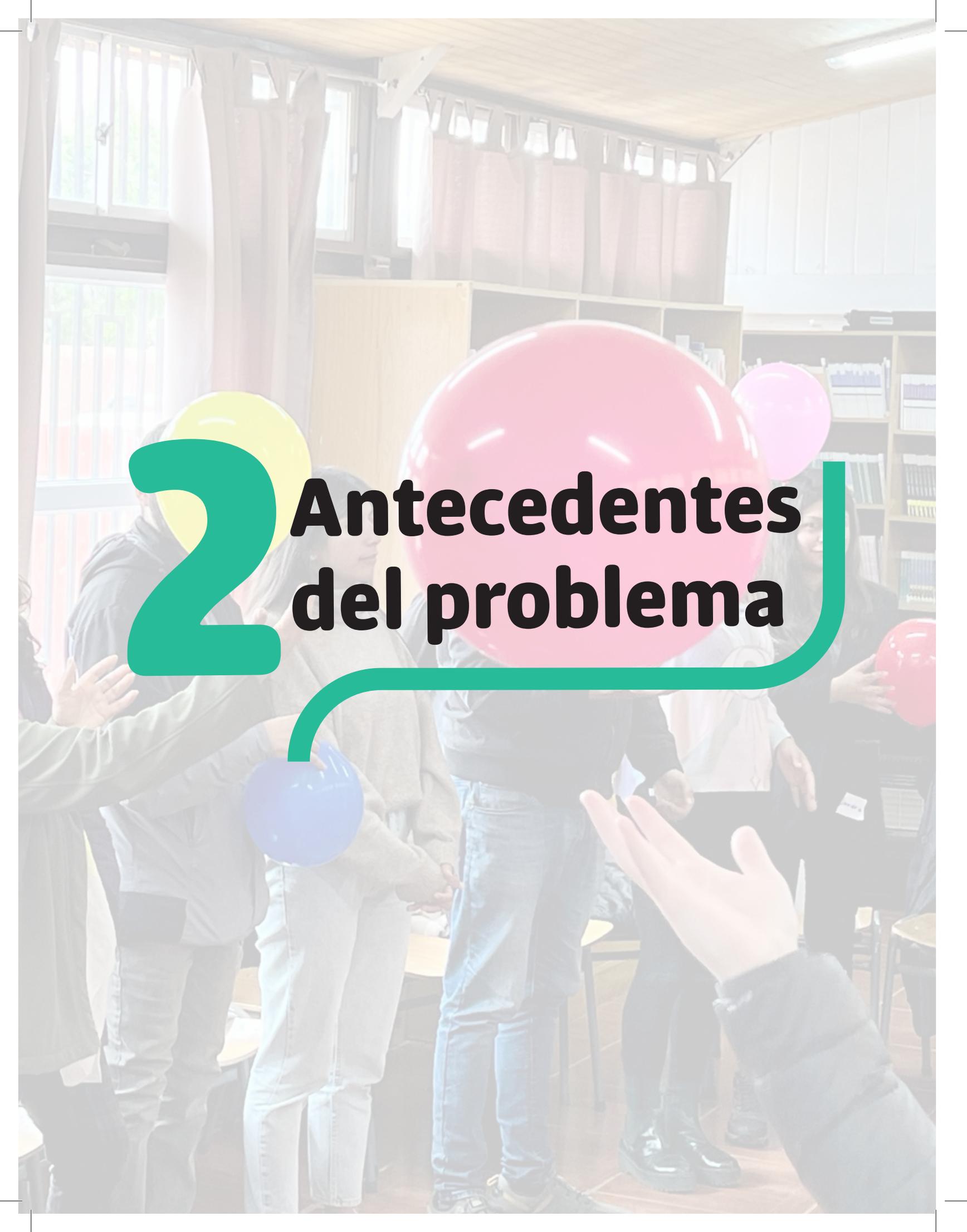
Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD). (2020). *Schooling disrupted, schooling rethought: How the Covid-19 pandemic is changing education*. OECD Policy Responses to Coronavirus (COVID-19). <https://doi.org/10.1787/68b11faf-en>.

Santos, H. (2009). *Dinámica de la deserción escolar en Chile*. Santiago: Centro de Políticas Comparadas de Educación (CPCE), Universidad Diego Portales.

SEREMI Educación O'Higgins. (2023). Cuarto Reporte 2023: Seguimiento de estudiantes con trayectoria educativa interrumpida o irregular.

UNICEF. 2020. *EDUCACIÓN EN PAUSA: Una generación de niños y niñas en América Latina y el Caribe está perdiendo la escolarización debido al COVID-19*.

Woldehanna, T., & Gebremedhin, L. (2012). The effects of pre-school attendance on the cognitive development of urban children aged 5 and 8 years. *Young Lives*.

A group of people are gathered in a room, possibly a library or study area, with bookshelves in the background. Several colorful balloons (yellow, pink, blue, red) are visible. A large green number '2' is overlaid on the left side of the image, and a green bracket-like shape frames the text. The text 'Antecedentes del problema' is written in bold black font in the center.

# 2 Antecedentes del problema

## a. Trayectorias educativas, ausentismo y desvinculación escolar

La interrupción de una trayectoria educativa puede ser conceptualizada de múltiples maneras. Un concepto común que utilizan los sistemas educativos es el de “deserción escolar”: el hito de abandonar el sistema escolar formal que deriva en no obtener las certificaciones educativas que la sociedad considera mínimas en un momento histórico determinado. Hablar de deserción o de abandono escolar supone entender la interrupción como el resultado de la responsabilidad personal de un individuo que “decide” salir del sistema educativo. Otro concepto, muy distinto, que representa la interrupción de una trayectoria escolar es el de “exclusión escolar”. A diferencia del abandono o la deserción, la exclusión escolar no parece atribuir responsabilidad total al estudiante, sino que sitúa la acción en la institución o el sistema educativo en su conjunto, que deja fuera a algunos o a muchos estudiantes (Portales et al., 2019).

En el caso de Chile, los indicadores de deserción escolar venían a la baja en la década previa a la pandemia, desde un 2,3% en la tasa de incidencia global<sup>2</sup> en 2012 hasta un 1,4% en 2019 (Ministerio de Educación, Centro de Estudios, 2020). En comparación con el resto de Latinoamérica, Chile tenía una de las tasas más bajas de deserción, concentrándose en la etapa final de la Educación Media (Santos, 2009). Esta baja en las tasas de deserción va de la mano con el aumento de la cobertura, el acceso y la obligatoriedad que ha permitido resguardar el derecho a la educación sobre todo en zonas rurales o de niveles socioeconómicos bajos desde la década de los 90 (Dussailant, 2017).

La pandemia del COVID-19 trajo consecuencias importantes, como el cierre prolongado de las escuelas, los problemas de conectividad en la implementación de las clases remotas, dificultades para el trabajo docente, los efectos en salud mental de profesores/as y estudiantes (Fernández et al., 2022) e, incluso, podríamos hipotetizar, la pérdida de sentido de la vida escolar para muchos/as. A esto debemos sumar los efectos a nivel macroeconómico que reconfiguraron el mercado laboral y las necesidades de las familias, especialmente las de sectores socioeconómicos más bajos (Ministerio de Educación, Centro de Estudios, 2022).

Antes de la deserción escolar, hay predictores que podrían ser considerados un problema en sí mismo, como lo son el ausentismo crónico o la baja. Los porcentajes de asistencia promedio han disminuido después de la pandemia, lo que también tiene efectos negativos en las trayectorias vitales. Según la literatura al respecto, el ausentismo reiterado o crónico trae consigo un menor desempeño académico, mayor recurrencia de conductas de riesgo (como abuso de sustancias) (Henry y Hui-zinga, 2007) y, como mencionamos anteriormente, mayor probabilidad de abandonar el sistema escolar por completo. En niveles iniciales, las consecuencias del ausentismo pueden ser aún peores, ya que en esta etapa la educación promueve el desarrollo cognitivo, socioemocional y de habilidades clave para un desempeño adecuado a lo largo de la vida (Woldehanna & Gebremedhin, 2012).

Más allá de los conceptos y las cifras, la interrupción de las trayectorias educativas es un problema y un indicador negativo de los sistemas educativos, principalmente por los costos sociales y personales que implica. Por una parte, los costos sociales, desde una perspectiva macroeconómica, tienen relación con las necesidades de formación para la fuerza de trabajo y con mayores gastos en programas sociales (Santos, 2009). Por otra parte, y más importante para efectos de esta guía de tra-

<sup>2</sup> La tasa de incidencia global es la proporción de estudiantes que, estando matriculado en educación regular en un período, no presenta matrícula en el siguiente período, sin que en ese rango de tiempo se haya graduado de 4º medio.

bajo, encontramos aquellas consecuencias a nivel individual, en las trayectorias vitales de las personas y sus entornos inmediatos. Si consideramos que la educación formal es el mecanismo que tienen las sociedades modernas para la transmisión de la cultura a las nuevas generaciones, para socializar a sus ciudadanos/as y promover el desarrollo vital individual (Molina, 2006), que un/a educando/a deje de participar en ese espacio debería, en consecuencia, ser considerado de toda gravedad.

Además, no obtener la certificación de niveles educativos mínimos limita las oportunidades de esas personas para el resto de su vida. En lo que sigue, intentaremos explicar el problema en sus consecuencias, pero sobre todo en su complejidad y desde una perspectiva sistémica.

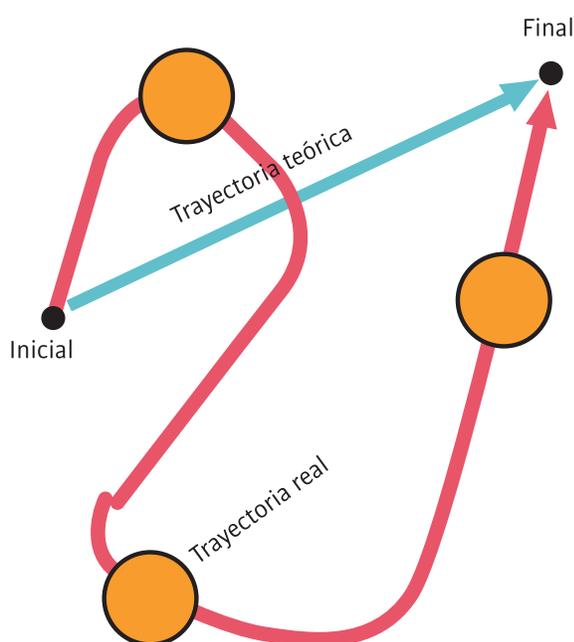
## b. Una comprensión sistémica de las trayectorias educativas

### Para recordar

**Una trayectoria es una función dinámica, de relaciones mutuamente influyentes entre un individuo y su contexto.**

hay muchas otras formas de no calzar con la trayectoria teórica o esperada por el sistema educativo. Por ejemplo, reprobado una asignatura, repetir un curso, enfrentar un problema de salud que impida seguir el ritmo escolar durante un tiempo, cambiarse de escuela, tener dificultades en ciertas áreas del aprendizaje, o incluso haber desarrollado habilidades antes que el resto del curso en una temática o asignatura en particular. Basta recordar nuestras propias trayectorias educativas para darnos cuenta de que ninguna es igual a otra.

**E**l carácter dinámico de una trayectoria significa que no es un camino determinado previamente, sino producto de una interacción con el medio y, por lo tanto, no siempre predecible (Duarte, 2005). Una trayectoria educativa, en particular, se refiere al recorrido que realiza un/a estudiante en su proceso educativo. Aunque los sistemas educativos modernos trazan trayectorias esperadas o teóricas en coherencia con la edad de un individuo, estableciendo saberes y aprendizajes mínimos, una trayectoria real no siempre adopta ese camino (MINEDUC, 2023a). En ocasiones, cuando hablamos de trayectorias interrumpidas, consideramos una única posibilidad de interrupción, sin embargo,





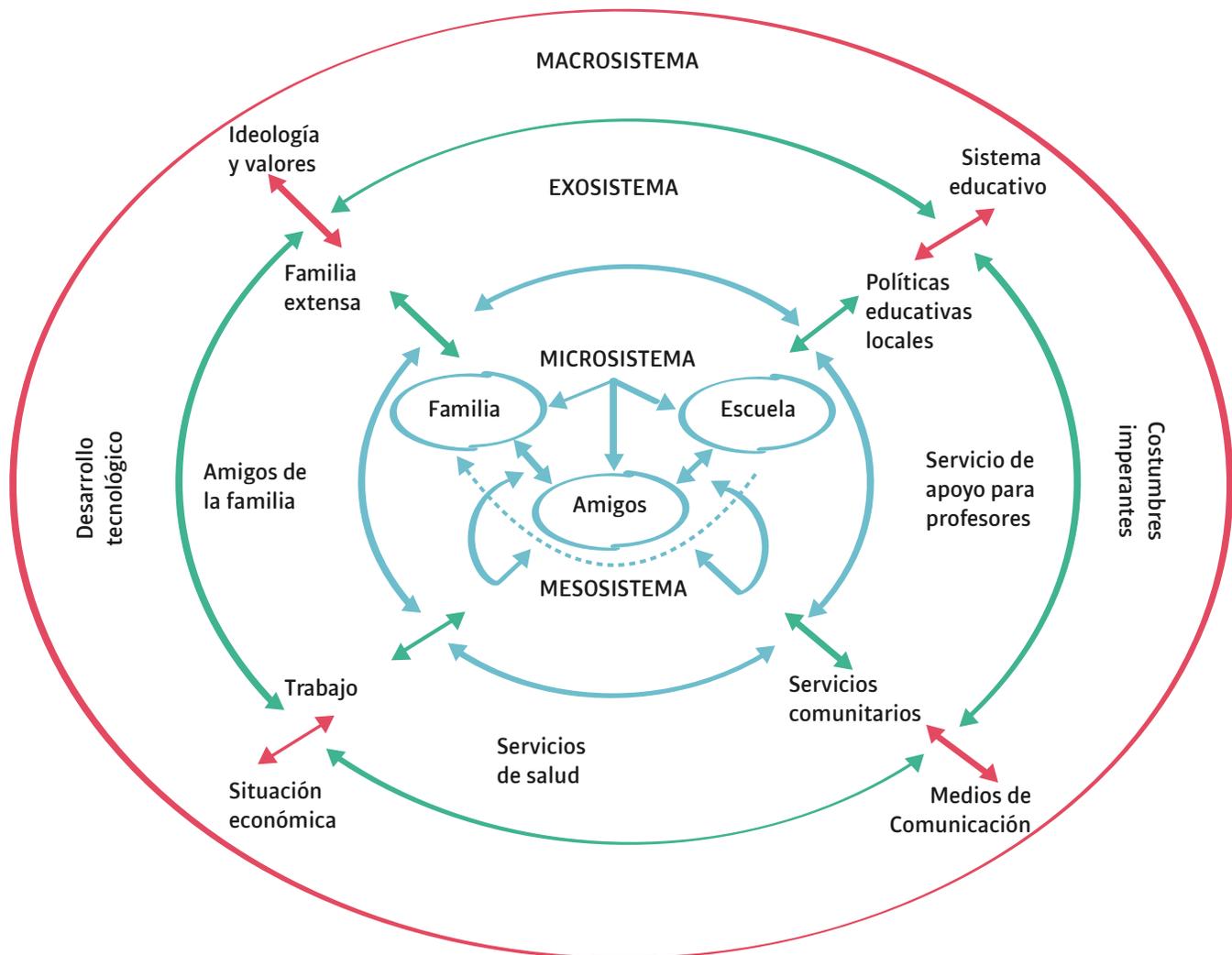
De esta manera, para entender una trayectoria es necesario mirar el contexto con el que interactúa, los factores que inciden en sus cambios y entender que puede operar en distintos niveles.

Un modelo que nos permite comprender las trayectorias de forma dinámica, considerando el modo en que interactúan las características individuales con el contexto, es el modelo ecológico que propone Urie Bronfenbrenner (1987). Este modelo considera una serie o sucesión de esferas influidas recíprocamente, que pueden ser representadas a través de la metáfora de las muñecas rusas.

Este modelo considera en su esfera más inmediata al individuo (o la muñeca más pequeña si segui-

mos con la metáfora), es decir, el **microsistema**. Este tiene relación directa y contacto inmediato con el sujeto en desarrollo, e incluye a la familia, los roles, las funciones y las expectativas que rodean al individuo. Por ejemplo, una niña a la que llamaremos Katy tiene 11 años, vive con su mamá, su abuela y dos hermanos menores. Ya que su mamá y su abuela trabajan fuera de casa, ella asumió un rol de cuidadora de sus hermanos y a veces debe ayudar con tareas domésticas. Así, podemos delimitar el microsistema de Katy.

## MODELO ECOLÓGICO DE BRONFENBRENNER



Fuente: elaboración propia adaptado de Palacios (1999).

En segundo lugar, encontramos el **mesosistema**, que es la relación entre distintos entornos que se vinculan de manera inmediata con el microsistema, como la familia y la escuela o el mismo vecindario. En el caso de Katy, su mesosistema estaría compuesto por su familia, la escuela y tal vez los/as amigos/as del pasaje donde vive, o las propias

vecinas con quienes su madre y su abuela tienen una relación de cuidado recíproco en su vida cotidiana.

En tercer lugar, el **exosistema** corresponde a aquellos entornos que no tienen relación directa con el individuo, pero que influyen en su trayectoria de

desarrollo. Siguiendo con el ejemplo de Katy, el lugar de trabajo de su mamá, un packing de frutas en Quinta de Tilcoco, funciona por turnos, cuestión que influye en que la niña deba asumir labores de cuidado en las horas en que no está la mamá o la abuela en la casa.

Finalmente, tenemos el **macrosistema**, que considera condiciones amplias que influyen en las trayectorias de generaciones y sociedades completas, tales como la cultura, los hitos históricos, las religiones o los niveles de avance tecnológico. En el caso de Katy, podríamos considerar los roles de género: que a ella le corresponda asumir el cuidado de hermanos menores en su casa tal vez sería distinto si se tratara de un niño. Podemos considerar también el contexto histórico, por ejemplo, la pandemia, que implicó una reconfiguración de la escuela y la asistencia y marcó posiblemente necesidades económicas particulares sobre todo para familias de nivel socioeconómico bajo y uniparentales. Podemos también considerar en este caso las condiciones económicas o el mercado laboral que es poco diverso en el sector donde vive Katy y su familia.

En su conjunto, estos sistemas permiten explicar una trayectoria y el cómo puede ir variando, con su propio ritmo o con interrupciones a nivel educativo. En el caso de Katy, podemos observar condiciones que en determinadas circunstancias explicarían por qué una niña de 11 años deja de asistir a su escuela o, incluso, por qué termina desvinculándose por completo del sistema escolar.

Considerando el marco amplio y la necesidad de mirar el problema de la desvinculación de un/a niño/a o joven con su comunidad educativa, las revisiones de evidencia a nivel internacional muestran distintos factores que correlacionan con la desvinculación.

Como lo plantean Zaff et al. (2016), podríamos agrupar estas variables en factores de distinto nivel:

### EJERCICIO DE APLICACIÓN CON MI PROPIA COMUNIDAD

Identifiquemos un caso de desvinculación o en riesgo de desvinculación dentro de nuestra comunidad educativa:

- Identifiquemos los elementos del micro, meso, exo y macrosistema en este caso.
- ¿En qué sistemas encontramos más elementos que estén afectando la trayectoria de este caso?
- ¿En qué sistemas encontramos más elementos que pudieran cuidar o asegurar la continuidad de esta trayectoria educativa?

**Nivel comunidad:** Se relaciona con la participación en organizaciones o grupos comunitarios fuera de la escuela.

**Nivel escuela:** Agrupa variables como relaciones entre profesores/as y estudiantes, presencia o ausencia de actividades extracurriculares provistas por la escuela, tamaño de la escuela y si se trata de liceos con carreras técnico profesionales.

**Nivel de pares:** Incluye a compañeros/as o amigos/as que conforman el círculo de la misma edad del estudiante, así como las normas o la subcultura que se genera en este grupo (expectativas, valores y conductas compartidas).

**Nivel parental:** Considera el compromiso o involucramiento de madres, padres o cuidadores/as en el logro académico de su hijo/a y la calidad de la comunicación (si esta es fluida entre madres/padres e hijos/as).

**Nivel individual:** Incluye la motivación asociada al disfrute de ciertas actividades escolares, el compromiso o involucramiento escolar, las expectativas que el individuo tiene sobre su propio logro, y el locus de control o a quién atribuye su logro el estudiante: a factores más bien externos como la suerte o voluntades ajenas, o a la propia acción como determinante en la trayectoria educativa .

### c. Entonces, ¿qué hacer? El potencial del vínculo para cuidar trayectorias educativas

Si volvemos a la evidencia disponible, es posible encontrar algunas estrategias que han mostrado resultados favorables para aumentar la permanencia o evitar la desvinculación de estudiantes. De acuerdo con Christenson y Thurlow (2004), entre estas estrategias están:

- Realizar seguimiento permanente a estudiantes y sus trayectorias académicas.
- Monitorear sistemáticamente del rendimiento académico de los/as estudiantes.
- Crear un ambiente escolar basado en apoyos y cuidado, dando atención a los problemas personales de los/as estudiantes.

Estas estrategias se alinean con las variables del nivel escuela, como la relación entre profesores/as y estudiantes o el tamaño de la escuela (por ejemplo, si se trata de escuelas pequeñas). Tanto la relación entre profesores y estudiantes como las escuelas pequeñas son escenarios que pueden propiciar condiciones con mayores apoyos a estudiantes, no solo apoyos académicos, sino también socio-afectivos.

Ahora bien, debemos considerar que esta evidencia está generada con poblaciones de otros países, como Estados Unidos, en que las problemáticas no necesariamente son las mismas que en Chile. Además, estos estudios estadísticos muestran principalmente correlaciones entre variables y factores, que a veces son leídas como causas, pero no significa que lo sean (DeWitte et al., 2013). En otras palabras, y a modo de ejemplo, las bajas expectativas de logro de las familias en torno a sus hijos/as hacen más probable que ese/a niño/a deje de asistir a clases y, en última instancia, se desvincule de la educación formal. Sin embargo, esto no significa que las bajas expectativas sean causa de la desvinculación, más bien podríamos interpretar estos resultados entendiendo que ambas variables pueden ser resultado de otra variable más amplia, de una raíz más general. Esta raíz más general tiende a ser la inequidad social o la desigualdad.

Por otra parte, las estadísticas muestran cifras de estudiantes que se desvinculan de manera agrupada. No obstante, estos grupos no son necesariamente homogéneos, lo que pone de relieve el que la desvinculación puede ocurrir por distintos motivos y condiciones que no impactan de igual manera en las trayectorias (DeWitte et al., 2013). Como bien sabemos, existen diferencias de género, de acuerdo con el territorio y también según oportunidades laborales más próximas geográficamente o historias de vida singulares. En Chile, por ejemplo, hay grandes diferencias entre quienes dejan de asistir en contextos rurales y contextos urbanos (Ministerio de Educación, Centro de Estudios, 2020).

### Para reflexionar

- *¿Cuál es la primera imagen que nos hacemos cuando nos hablan de un/a estudiante en riesgo de desvinculación?*
- *¿Hemos intentado conocer la historia y la situación específica de esos estudiantes?*
- *Como comunidad, ¿qué podemos hacer para disminuir los estereotipos sobre estudiantes en riesgo de desvinculación?*

Un estereotipo muy común es que se trata de jóvenes con prácticas delictivas, cuando en realidad no hay una relación causal entre ambas variables, sino, más bien, asociaciones que pueden responder a factores más amplios (Rocque et al., 2017).

Junto con lo anterior, los estereotipos pueden llevar a una exclusión educativa dentro de la misma escuela, en el caso de jóvenes, niños y niñas que no se sienten parte de las comunidades –con un bajo sentido de pertenencia–, y que la propia institución tiende a marginar (ver, por ejemplo, Luna, 2014). Esto ocurre también en contextos educativos que atienden a niños, niñas y adolescentes de nivel socioeconómico bajo y donde las inasistencias, las conductas disruptivas o el bajo rendimiento académico son atribuidos a las familias de origen de los/as estudiantes sin considerar factores contextuales o la misma relevancia del currículum (revisar, por ejemplo, Albornoz et al., 2021).

Otro factor del nivel escuela son las relaciones y vínculos que se construyen entre docentes y estudiantes. Esta dimensión vincular y, por cierto, afectiva, es parte constitutiva de la labor docente (Hargreaves, 2001). Las emociones y la dimensión afectiva son centrales en el quehacer docente, pero, lamentablemente, no suelen ser reconocidas de manera oficial como parte de la carga laboral (Albornoz y Cornejo, 2017); hasta hace poco ni si-

quiera formaban parte de las prescripciones del trabajo docente. Este no reconocimiento se debe, entre otras razones, a la marginación que históricamente se ha hecho de la dimensión emocional de la educación (Hargreaves, 1998). Además de ser parte no reconocida del trabajo, el problema es que cuando esta dimensión se asume individualmente y sin apoyos claros de las instituciones o el colectivo de la comunidad educativa, puede ser desgastante, agobiante y causa de malestar (Cornejo et al., 2021). Así también, es fácil caer en la responsabilización de los/as docentes de problemáticas que exceden su control o su margen de acción.

Teniendo en cuenta los principales factores que se relacionan con la desvinculación, y considerando también las características de aquellas intervenciones que parecen ser eficaces, desde una lectura crítica hay aspectos que sería importante destacar cuando el propósito es entender qué es lo que sí podemos hacer. En primer lugar, se deben considerar las diferencias dentro de los grupos de niños, niñas y jóvenes que se desvinculan del sistema educativo, comprender sus sentidos, sus identidades, expectativas y por qué esos sentidos, identidades y expectativas no siempre son coherentes con la escuela o el modelo escolar. ¿Por qué la escuela no les parece atractiva o relevante para sus proyectos de vida? En esta línea, ¿cómo promover un sentido de pertenencia de todos los actores de la comunidad? En segundo lugar, es importante considerar el lugar de los vínculos en contextos educativos, los vínculos entre profesor y estudiante, pero también entre profesores/as, entre familias y docentes, y, en general, entre todos los actores de la comunidad educativa.

Finalmente, se debe considerar el bienestar de todos los actores y especialmente de los/as docentes, que muchas veces enfrentan estos problemas de forma aislada e individual, en casos en que debería promoverse la búsqueda de estrategias colaborativas, colectivas y participativas. Mirar la vinculación y la desvinculación de los/as estudiantes desde un enfoque de derecho con una mirada inclusiva de respuesta a la diversidad en la escuela nos ayuda a comprender el problema en su complejidad (UNESCO, 2021). Una mirada inclusiva invita al sistema educativo y a sus actores a identificar las barreras que se producen a nivel de políticas, culturas y prácticas (Booth y Ainscow, 2000), que obstaculizan el acceso, el aprendizaje, la participación y la permanencia en el sistema escolar. A su vez, nos permite vislumbrar estrategias para disminuir o eliminar dichas barreras y potenciar los recursos con los que sí cuentan las comunidades.

#### Para recordar

**Mirar la vinculación y la desvinculación de los/as estudiantes desde un enfoque de derecho con una mirada inclusiva de respuesta a la diversidad en la escuela nos ayuda a comprender el problema en su complejidad**

## Referencias

Albornoz, N. y Cornejo, R. (2017). Discursos docentes sobre el vínculo con sus estudiantes: tensiones, enfrentamiento y distancia. *Estudios Pedagógicos*, 43(3), 2-27. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000200001>

Albornoz, N., Assaél, J. & Redondo, J. (2021). The Circle of Non-Dialogue: Everyday Interactions at Schools located in Vulnerable Areas and Chilean Educational System. *Ethnography and Education*, 16(2), 181-197, <https://doi.org/10.1080/17457823.2020.1858322>

Booth, T. y Ainscow, M. (2000). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Bristol UK. ISBN: 84-607-5734-X

Christenson, S. L., & Thurlow, M. L. (2004). School Dropouts: Prevention Considerations, Interventions, and Challenges. *Current Directions in Psychological Science*, 13(1), 36-39. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.01301010.x>

Cornejo, R., Etcheberrigaray, G., Vargas, S., Assaél, J., Araya, R. y Redondo, J. (2021). Actividades emocionales del trabajo docente: un estudio de shadowing en Chile. *Quaderns de Psicologia*, 23(1), <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1689>

De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W., van den Brink, H. (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review*, 10, 13-28, <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.002>

Duarte Quapper, C. (2005). Trayectorias en la construcción de una sociología de lo juvenil en Chile. *Persona y Sociedad*, XIX (3), 163-182. Disponible en <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/121847>

Dussailant, F. (2017). Deserción escolar en Chile. Propuestas para la investigación y la política pública. Documento N° 18, 1-18. Recuperado de [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/38713/S1500733\\_es.p](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/38713/S1500733_es.p)

Fernández, M.B.; Silva-Peña, I.; Fernández, L.; Cuenca, C. (2022). When the Invisible Makes Inequity Visible: Chilean Teacher Education in COVID-19 Times. *Educ. Sci.*, 12(5), 360. <https://doi.org/10.3390/educsci12050360>

Hargreaves, A. (1998). The Emotional Practice of Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854.

Hargreaves, A. (2001). Emotional Geographies of teaching. *Teachers college record*, 103(6), 1056-1080.

Henry, K., & Huizinga, D. (2007). School-related Risk and Protective Factors Associated with Truancy among Urban Youth Placed at Risk. *The Journal of Primary Prevention*, 505-519. <https://doi.org/10.1007/s10935-007-0115-7>

Luna, L. (2015). Construyendo la identidad del excluido: Etnografía del aprendizaje situado de los niños en una escuela básica municipal de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 41, 97-114. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000300007>

Ministerio de Educación (MINEDUC). (2023a). Estrategia territorial de revinculación y asistencia. Manual para equipos municipales y de SLEP. Santiago: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación (MINEDUC), Centro de Estudios. (2020). Deserción escolar: diagnóstico y proyección en tiempos de pandemia. Documento de trabajo N° 22. Santiago, Chile.

Ministerio de Educación (MINEDUC), Centro de Estudios. (2020). Medición de la exclusión escolar en Chile. Documento de trabajo N° 20. Santiago, Chile.

Ministerio de Educación (MINEDUC), Centro de Estudios. (2022). Impacto de la pandemia COVID-19 en la empleabilidad de los estudiantes. *Evidencias* 53. Santiago, Chile.

Portales-Olivares, J., Cortés-Rojas, L., & Peters-Obregón, H. (2019). Desescolarización, exclusión educativa y el desafío del reingreso escolar en Chile. *Revista Saberes Educativos*, (3), 143-151. Recuperado de: <https://sabereseducativos.uchile.cl/index.php/RSED/article/view/53792>

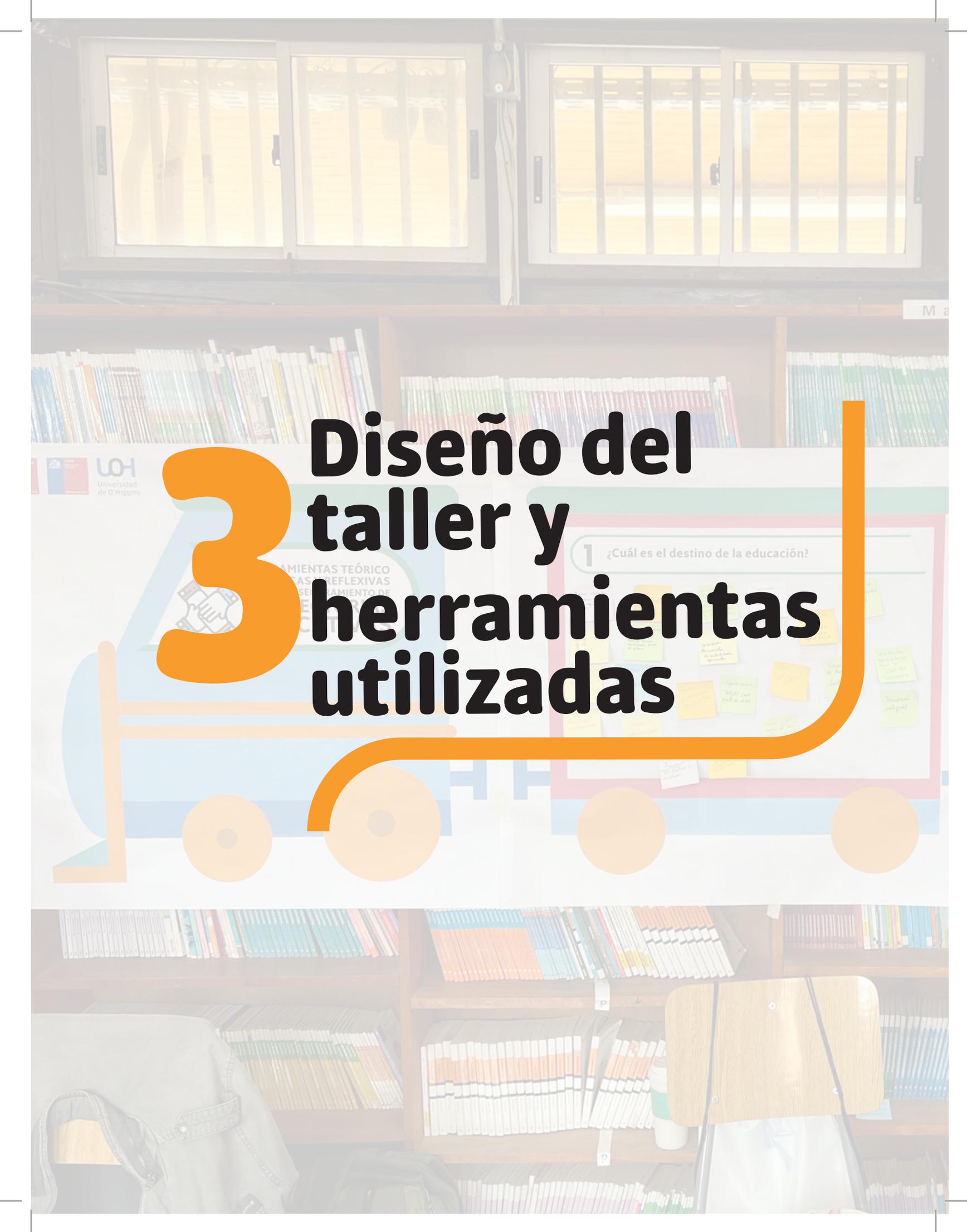
Rocque, M., Jennings, W., Farrington, D., Piquero, A., & Ozkan, T. (2017). The Importance of School Attendance: Findings from the Cambridge Study in Delinquent Development on the Life-Course Effects of Truancy. *Crime & Delinquency*, 63(5), 592-612.

Santos, H. (2009). Dinámica de la deserción escolar en Chile. Santiago: Centro de Políticas Comparadas de Educación (CPCE), Universidad Diego Portales.

UNESCO. (2021). Hacia la inclusión en la educación: Situación, tendencias y desafíos. 25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, La Ciencia y La Cultura.

Woldehanna, T., & Gebremedhin, L. (2012). The effects of pre-school attendance on the cognitive development of urban children aged 5 and 8 years. *Young Lives*.

Zaff, J.F., Donlan, A., Gunning, A., Anderson, S., McDermott, E., & Sedaca, M. (2017). Factors that Promote High School Graduation: a Review of the Literature. *Educ Psychol Rev*, 29, 447-476. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9363-5>



# 3 Diseño del taller y herramientas utilizadas



INSTRUMENTOS TEÓRICOS  
MÉTODOS REFLEXIVOS  
PROCESAMIENTO DE  
INFORMACIÓN

1 ¿Cuál es el destino de la educación?



## a. Enfoque metodológico

**E**l taller realizado buscó adentrarse en los desafíos de la revinculación en las comunidades educativas. A través de su diseño nos propusimos construir una mirada compartida entre los actores educativos respecto de conceptos centrales para su abordaje, tales como “sentido de la escuela”, “vínculo”, “participación” e “inclusión”, entendiendo la necesidad de transitar desde un paradigma centrado en una responsabilización individual hacia uno que comprende las trayectorias educativas a partir de un enfoque de derecho. Se buscó generar, así, un espacio de diálogo y construcción de sentidos, con miras a desarrollar un abordaje situado en el espacio regional.

El enfoque metodológico de la jornada regional se nutrió de diversas aproximaciones epistemológicas a los procesos participativos. Por una parte, nos inspiramos en la metodología de taller proveniente de la educación popular, por su mirada colectiva y participativa de la construcción del conocimiento orientada a la transformación social (Cano, 2012). Esta opción metodológica permite levantar información relevante para el análisis de la problemática, con el fin de construir una mirada compartida respecto a sus posibles causas, contemplando su complejidad y situándola en un contexto determinado.

Por otra parte, nos situamos desde la educación biocéntrica, que busca impulsar un proceso de desarrollo humano en el que están presentes la vivencia, el diálogo, la práctica reflexiva, la construcción colectiva de conocimiento, el desarrollo de habilidades, la valoración de la experiencia, el fortalecimiento vincular y la acción compartida y transformadora (Cavalcante y Wagner, 2017).

Finalmente, el diseño general del taller consideró los componentes propuestos por Espinoza (2021) para la construcción de dispositivos de cuidado en espacios educativos, buscando que la jornada fuera un lugar de encuentro y fortalecimiento del bienestar, al mismo tiempo que lograra los objetivos de trabajo en torno la problemática de la desvinculación. De este modo, todos los módulos contemplaron preguntas gatilladoras; espacios de escucha, contención y diálogo; espacios de conexión con el cuerpo y las emociones; espacios de reflexión y construcción de sentidos compartidos.

A continuación, se describe la planificación de la jornada. Si bien se busca contribuir a que las comunidades educativas abran un espacio de sensibilización y reflexión en torno al tema, cabe señalar que cada comunidad puede apropiarse de esta propuesta en el marco de su contexto y procesos internos particulares.

En ese sentido, algunas consideraciones importantes son:

**Tiempo disponible:** La planificación está diseñada en tres módulos de trabajo en una única jornada (6 horas cronológicas más descansos). Sin embargo, si las comunidades no contaran con ese tiempo, es posible adecuar el formato de jornada manteniendo el tiempo de los módulos (2 horas cronológicas cada uno).

**Registro y sistematización:** Desde la metodología de taller, en la jornada se producen contenidos relevantes para el trabajo de las comunidades. El registro aporta elementos enriquecedores para el abordaje de la problemática. Por lo mismo, se sugiere registrar y sistematizar toda la información generada en las actividades, puesto que son insumos para planificar y proyectar el trabajo conjunto.

**Complementariedad de cargos y equipos de trabajo:** El diseño busca estimular el intercambio de saberes y experiencias entre los/as participantes, por lo que se sugiere la interacción desde diversos roles, de manera que puedan socializarse múltiples miradas.

## b. Objetivos de la jornada

### Objetivo general:

Crear un espacio de sensibilización y reflexión sobre revinculación escolar como un desafío para las comunidades educativas.

### Objetivos específicos:

- Generar un diagnóstico participativo que permita recoger las perspectivas y creencias de los/as participantes con respecto a la vinculación, desvinculación, revinculación y trayectorias educativas.
- Reflexionar sobre prácticas pedagógicas que permitan construir racionalidades alternativas respecto a las acciones destinadas a la revinculación escolar.
- Reconocer la capacidad de agencia individual para la intervención y los desafíos para la acción colectiva.

## c. Programa

MÓDULO 1 Sensibilización y diagnóstico participativo	MÓDULO 2 Reflexión sobre la práctica y construcción de racionalidad alternativa	MÓDULO 3 Agencia individual y desafíos para la acción colectiva
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diálogos de bienvenida.</li> <li>- Diagnóstico participativo: tren de la educación.</li> <li>- Claves teóricas: contraste entre lo prescrito y lo real.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexiones grupales: indagación a partir de técnica de investigación protagónica.</li> <li>- Identificación de facilitadores, barreras y alternativas de abordaje.</li> <li>- Reflexión en plenario.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ejercicios vivenciales.</li> <li>- Trabajo individual: proyectar un espacio de incidencia en la temática desde el rol que se ejerce.</li> <li>- Espacio de diálogo colectivo: “te voy a contar qué voy a hacer en mi comunidad”.</li> </ul>

### Módulo 1

#### Sensibilización y diagnóstico participativo

El primer módulo busca compartir perspectivas y reflexiones respecto de la temática a trabajar. Propone realizar un diagnóstico participativo a partir del juego, el diálogo y la reflexión grupal, al mismo tiempo que distingue conceptualmente los lineamientos teóricos que orientan su abordaje desde una perspectiva actualizada y situada en la política nacional de reactivación educativa.

Un elemento central de la metodología del diagnóstico participativo es la validación de la experiencia de quienes pertenecen a la comunidad, dado que son los conocedores de su propia realidad y de los problemas que los afectan (Mori, 2008). Como en todo proceso participativo, el diagnóstico toma como base los conocimientos y experiencias de los/as participantes. Específicamente, este ejercicio cumple con un doble propósito:

- Servir como actividad de sensibilización e integración grupal, en tanto presenta una introducción a los objetivos de la jornada, permite que los/as participantes se conozcan y genera un espacio de confianza para el diálogo.

- Permitir el levantamiento de información relevante a partir de los saberes y conocimientos previos de los/as participantes y construir una mirada compartida respecto a la revinculación educativa.

Algo importante en este último punto es que, al tratarse de un espacio formativo, las concepciones de los/as participantes fueron contrastadas con claves teóricas y empíricas actualizadas. En este momento, ya es visible el enfoque desde el que las comunidades se están aproximando al tema, siendo un espacio significativo para redefinir los conceptos conforme a las orientaciones vigentes.

## PLANIFICACIÓN

**Objetivo:** responder al objetivo específico N°1 (“generar un diagnóstico participativo que permita recoger las perspectivas y creencias de los/as participantes con respecto a la vinculación, desvinculación, revinculación y trayectorias educativas”).

**Tiempo:** 2 horas cronológicas.

**Materiales:**

- Tren impreso (locomotora y 4 carros).
- Post-it para pegar en cada carro (cuatro tacos de distintos colores).
- Lápices o marcadores (tipo Sharpie o scripto).
- Cinta adhesiva .

## DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES

### 1. Diálogos de bienvenida: feria de las conversaciones

**Objetivos:** estimular el diálogo, disminuir las resistencias iniciales y disponer a las personas al trabajo de la jornada. Es una actividad de sensibilización e integración grupal.

**Indicaciones:** invitamos a las personas a reunirse en parejas, conformando dos rondas concéntricas. Las personas de la ronda de adentro miran hacia afuera, mientras que las de la ronda de afuera, hacia dentro. En esta posición (cara a cara), se invita a las duplas a compartir y conversar en torno a algunas preguntas que se van presentando progresivamente. Cada pregunta tiene un tiempo de dos minutos para ser respondida por la dupla. Finalizado el tiempo, se hace sonar una campana que indica el final de la conversación. Se les pide a las personas que agradezcan a su compañero/a por la escucha y se cambia de pareja girando la ronda de afuera una o dos personas a la derecha (se repite esto al finalizar cada pregunta).

**Preguntas:**

- ¿Cómo estás/llegas hoy?
- ¿Qué cosas te gustaban de la escuela cuando eras niño/a?
- ¿Algo bueno, lindo o divertido que te haya pasado con tus estudiantes?

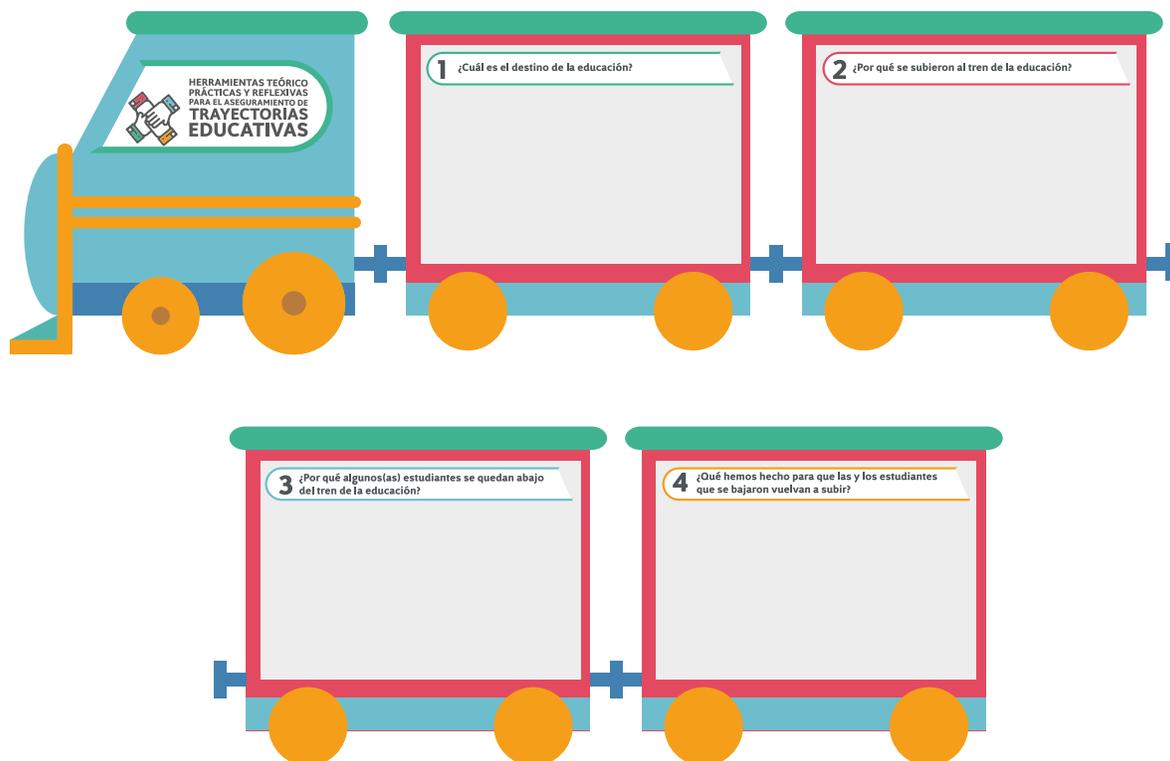
Al terminar las conversaciones, se vuelve a la posición de plenario (una sola ronda), pidiendo a los/as participantes recordar sus propias trayectorias como trabajadores/as de la educación al momento de abordar el tema. Luego se explica la siguiente actividad.



## 2. Diagnóstico participativo: tren de la educación

**Objetivo:** llevar a cabo un diagnóstico participativo a partir del juego, el diálogo y la reflexión grupal.

Antes de comenzar: pegar el tren en una pared de la sala que permita el fácil acceso de los/as participantes. Disponer en la sala varias estaciones con post-it y lápices (aproximadamente una estación cada 4 o 6 personas).





**Indicaciones:** se invita a los/as participantes a completar el tren de la educación. Para esto se propone un juego de interacción con música en que, para el trabajo en grupos, se van abordando distintas preguntas cuyas respuestas se irán pegando en los vagones del tren de cartulinas (música para juego: Pa Maite, Carlos Vives).

Activados/as por la música, los/as participantes deben seguir las siguientes instrucciones:

- Si digo “uno”, la indicación es caminar y bailar con los brazos en alto. Digo con mi cuerpo: “Estoy aquí”.
- Si digo “dos”, la indicación es buscar a otra persona y bailar juntos/as para conocernos.
- Si digo “tren”, la indicación es hacer trencitos de 4 personas y desplazarse por la sala.
- Si digo “estación”, la indicación es que los trencitos de 4 personas se dirijan a un espacio de trabajo “estación” (se distribuyen en diversos lugares de la sala con los post-it y plumones).

Preguntas del tren de la educación:

Una vez que los/as participantes estén agrupados/as en cada espacio de trabajo, se enuncia una pregunta. Cada grupo contará con 1 minuto para compartir saberes y escribir las respuestas en uno o más post-it. Luego, un/a representante del grupo se dirigirá al tren a pegar su respuesta en la parte del carro que corresponde a la pregunta y, así, seguirán jugando y bailando según las indicaciones del/a facilitador/a. Se debe repetir este proceso hasta que se hayan respondido todas las preguntas.

- ¿Cuál es el destino de la educación?
- ¿Por qué se subieron al tren de la educación?
- ¿Por qué algunos/as estudiantes se quedan abajo del tren de la educación?
- ¿Qué hemos hecho para que los/as estudiantes que se bajaron vuelvan a subir? (lo que hacemos, lo que hemos hecho, no lo que deseábamos hacer).

### 3. Reflexión en plenaria y claves teóricas

Al finalizar la actividad, se hace un recorrido por cada vagón del tren y la estación, revisando el contenido que apareció en cada pregunta. El/la tallerista lee en voz alta algunas de las respuestas escritas y señala los aspectos comunes entre ellas.

El/la tallerista hace preguntas gatilladoras para generar la reflexión entre los/as participantes, por ejemplo: ¿qué les llama la atención de estas respuestas?, ¿qué elementos les parecen que tienen en común?, ¿cómo se podrían agrupar estas respuestas?

A continuación, se recogen palabras del plenario y se va contrastando esa información con información actualizada a partir de la investigación educativa (ver capítulo 2: “Antecedentes teóricos y empíricos”).

La reflexión central de este plenario busca instalar las orientaciones actuales en el abordaje de la revinculación y se genera en función de la pregunta ¿qué implicancias tiene ¿para las comunidades? hablar de revinculación y trayectorias educativas?

## Módulo 2

### **Reflexión sobre la práctica y construcción de racionalidad alternativa**

**E**ste módulo se construyó inspirado en el método de investigación protagónica (Vera, 1988), que apunta a reflexionar sobre las propias prácticas pedagógicas, levantar hipótesis y generar una racionalidad alternativa para la acción (Muñoz et al., 2015).

La metodología propuesta incentiva la reflexión sobre problemas pedagógicos al reconstruir desde la emoción episodios vividos, provenientes de la misma experiencia de los/as participantes. Esta metodología permite analizar las acciones individuales y pensar en sus posibles explicaciones con problematizaciones colectivas sin juzgar a las personas ni su actuar. Desde un enfoque inclusivo, para analizar el episodio, es importante reconocer las barreras contextuales que obstaculizan el poder dar una respuesta educativa con perspectiva de derecho y que impiden la inclusión de los/as estudiantes en el sistema educativo. Asimismo, es necesario reconocer que hay facilitadores que

permiten abordar el episodio o que potencialmente podrían generar respuestas alternativas favorables.

Esta metodología permite elaborar propuestas alternativas de acción que en el momento del episodio no fueron consideradas por el/la protagonista y, también, da la posibilidad de proponer opciones para actuar que se transforman en conocimiento útil frente a situaciones similares que puedan vivir en el futuro. Por último, este proceso reflexivo facilita la sistematización de experiencias y posibilidades de respuestas a problemáticas pedagógicas, lo que transforma el conocimiento tácito en conocimiento explícito (Muñoz et al., 2018).

## PLANIFICACIÓN

**Objetivo:** responder al objetivo específico N°2 (“reflexionar sobre prácticas pedagógicas que permitan construir racionalidades alternativas respecto a las acciones destinadas a la revinculación escolar”).

**Tiempo:** 2 horas cronológicas.

**Materiales:**

- Globos inflados (1 globo cada dos personas).
- Hojas en blanco tamaño carta (una por persona).
- Cartulina para registro o papel Kraft por grupo.
- Lápices tipo Sharpie (los mismos del módulo anterior).
- Plumones (3 colores por grupo).

## DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES

### 1. Juego para armar grupos: mantener el globo en el aire

**Objetivos:** activar a los/as participantes luego de la pausa de descanso y disponerlos/as al trabajo grupal desde la colaboración.

**Descripción:** Con la metáfora del globo como un/a estudiante (o un caso), se alude al trabajo aislado (donde cada participante se hace cargo de su problema) y se invita a visualizar desde el juego posibles maneras de colaboración. Para esto, se les pide a las personas que se junten en duplas y se entrega un globo a cada pareja.

**Indicaciones:**

- Al inicio del juego, una persona de la dupla comienza sola con la tarea de mantener el globo en el aire mientras suena la música. Luego de transcurrido un minuto, se invita a la segunda persona a involucrarse para lograr la tarea en conjunto.

- A continuación, se le pide a la dupla que se junte con otra pareja para quedar en grupos de cuatro personas con dos globos (dependiendo del número de participantes, se pueden juntar 2 o 3 duplas y formar grupos de 4 o 6 personas).

- Progresivamente se van dando indicaciones que complejizan la tarea –como solo usar la mano derecha o usar la cabeza–, pidiendo que vayan girando hacia un lado.

- Al finalizar la música, se detienen los globos y las personas que quedaron juntas en el juego se reúnen para conformar grupos de trabajo.

Música para juego: Kawa Kawa, Chancha vía circuito.



## 2. Círculo de reflexión sobre la práctica

**Objetivo:** analizar en profundidad un caso relacionado con revinculación o desvinculación educativa, permitiendo la identificación de barreras y facilitadores, así como de alternativas de acción.

**Descripción:** cada participante relata un episodio en el que se enfrentó a trabajar sobre la revinculación o desvinculación educativa. La consigna dada para escogerlo es que el episodio debía haberles causado alguna emoción por considerarlo difícil, conflictivo, exitoso o esperanzador. Posteriormente, en grupos comparten los elementos centrales de cada caso, para luego elegir un episodio que analizarán en profundidad. En este trabajo, quien vivió el caso seleccionado por el grupo se transforma en protagonista del análisis y, sus colegas, en investigadores de la práctica, buscando identificar barreras y facilitadores, al mismo tiempo que construir una racionalidad alternativa para la acción. Es decir, con el pasar del tiempo y la toma de perspectiva a partir del análisis colectivo, cada grupo debe identificar qué harían distinto si volvieran a enfrentarse a un caso similar.

### **Indicaciones:**

- Para comenzar a indagar en las experiencias individuales, cada persona escribe en una hoja un episodio que le causara emoción (alegría, frustración, enojo, etc.) y que lo/a haya llevado a abordar una situación de revinculación o desvinculación. Este trabajo se realiza de manera individual y en silencio, para lo cual se pone una música que marca el tiempo de trabajo personal (música: Alma, Paolo Fresu) (5 minutos).
- Cada participante del grupo comparte solo los titulares de las experiencias, luego de eso, el grupo selecciona uno de los episodios para el análisis (20 minutos).

- Analizar el episodio seleccionado, el/la protagonista completa el episodio a partir de las preguntas que le hacen los/as otros/as integrantes del grupo, dotando el análisis de toda la información que consideren relevante. Se les pide a los grupos completar una matriz de análisis, describiendo el caso, identificando barreras y facilitadores y construyendo una racionalidad alternativa, donde proponen qué hubiesen hecho distinto e imaginan alternativas de abordaje para situaciones similares (30 minutos).



# MATRIZ DE REFLEXIÓN



**CASO**



**RACIONALIDAD ALTERNATIVA**



**FACILITADORES**



**BARRERAS**



## Módulo 3

### Agencia individual y desafíos para la acción colectiva

**E**l tercer y último módulo fue construido desde la metodología de educación biocéntrica, una propuesta teórico-metodológica que integra la educación popular de Paulo Freire, la biodanza como pedagogía del vínculo de Rolando Toro y la teoría de la complejidad de Edgar Morín (Cavalcante y Wagner, 2017).

La vivencia pedagógica, elemento central de la educación biocéntrica, ocurre en la construcción y reconstrucción del pensamiento crítico a partir del diálogo amoroso. Crea un clima de interacciones empáticas y recíprocas donde el aprendizaje se vuelve efectivo y placentero. Permite dejar de ver por separado las emociones y los procesos de aprendizaje.

Mediante la vivencia pedagógica, se integran las múltiples dimensiones del ser para generar aprendizajes significativos. De este modo, se busca estimular una integración cognitiva, corporal y afectiva que disponga a las personas a una reflexión que se construye en conexión con sus experiencias, necesidades y capacidades de trabajo en torno a la temática trabajada, visualizando acciones concretas y situadas en sus espacios de trabajo.

Los ejercicios vivenciales propuestos en este módulo se basan en la biodanza aplicada a contextos organizacionales. La biodanza (Toro, 2007) es un sistema de desarrollo humano que permite la expresión de los potenciales y el fortalecimiento de la identidad, utilizando la música, el movimiento y el encuentro en grupo para inducir vivencias integradoras.

Es importante señalar que el ejercicio de la biodanza implica un campo de especialización particular, y si bien proponemos músicas y consignas para cada ejercicio, estas no corresponden a una sesión de biodanza ni son propios del ejercicio de un/a facilitador/a, sino que son propuestas que fueron adecuadas al contexto del taller. Quien las utilice debe darle este contexto, pertinencia y cuidado a la propuesta, para mantener sus objetivos. Estos ejercicios vivenciales podrían también ser reemplazados por otras prácticas de conexión corporal y/o emocional, cuidando que se mantengan los objetivos propuestos.

#### PLANIFICACIÓN

**Objetivo:** responder al objetivo específico N°3 (“reconocer la capacidad de agencia individual para la intervención y los desafíos para la acción colectiva”).

**Tiempo:** 2 horas cronológicas.

**Materiales:**

- Hojas de carta (una por persona).
- Lápices de pasta (uno por persona).
- Tampón de tinta para huella digital.



## DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES

### Ejercicios vivenciales

**Objetivo:** estimular una integración cognitiva, corporal y afectiva que disponga a las personas a una reflexión que se construye en conexión con sus experiencias, necesidades y capacidades de trabajo en torno a la temática trabajada, visualizando acciones concretas y situadas en sus espacios de trabajo.

**Descripción:** en la vivencia pedagógica se realizan una serie de ejercicios para lograr el objetivo propuesto. Se utiliza la música y el juego para estimular la interacción entre los/as participantes, la conexión con uno/a mismo/a y la reflexión a partir del diálogo afectivo y empático.

Antes de comenzar, se explica el objetivo del último módulo, haciendo énfasis en la importancia de integrar las reflexiones que se mantuvieron en los módulos anteriores, dotando el aprendizaje de la dimensión corporal y afectiva.

**Indicaciones:** luego de introducir el objetivo y describir la metodología del módulo, se invita a los/as participantes a realizar ejercicios específicos, los que se describen a continuación.

### 1. Caminar sumando (música: All together now, The Beatles).

- Descripción: se invita a caminar siguiendo el ritmo de la música. Los/as participantes se van agrupando para caminar tomados/as de la mano según el número que se va indicando. Comienzan solos/as, luego de a 2, luego de a 4, luego 8, y así progresivamente hasta llegar a caminar todos/as juntos/as.

- Idea central para la consigna: invitar a las personas a transitar este cambio de paradigma, incorporarlo al trabajo cotidiano, al trabajo con otros/as, sumar fuerza y hacer sinergia.



## **2. Juego: seguir la trayectoria (música: Send me on my way, Rustesd Root)**

- Descripción: en parejas, un/a integrante sale a explorar distintas formas de avanzar, mientras su compañero/a lo/a sigue imitando sus movimientos, como si fuera su sombra.

- Idea central para la consigna: la actividad nos invita acompañar las trayectorias, imitar sus movimientos para empatizar con su recorrido, seguir de cerca, pero, al mismo tiempo, dar espacio para su desarrollo. Me mantengo implicado/a y atento/a.

## **3. Juego: salir a buscar (música: Umngoma, Ayanda)**

- Descripción: en grupos de 4 personas, se forma una ronda tomados/as de las manos. Se baila con la música para entrar en un ritmo compartido. Luego, uno/a de los/as compañeros/as sale a explorar el espacio de la sala, buscando algo que le llame la atención (por ejemplo, una luz, un parlante, algo que se mueva, materiales, etc.). Cuando ha encontrado algo, llama a su grupo con gestos o sonidos, y le muestra lo que ha descubierto. El grupo lo explora (imitando los movimientos). Luego se vuelve a formar la ronda y se repite el ejercicio hasta que todos/as han salido a explorar.

- Idea central para la consigna: este ejercicio nos invita a atrevernos a buscar nuevas maneras de..., proponer mi mirada a la comunidad y acompañarnos. Alude a la metáfora de salir a buscar (por ejemplo, cuando se hacen visitas domiciliarias o se conecta con alguna red de apoyo), y hace énfasis en la importancia de contar a los demás lo que hemos descubierto, para trascender el trabajo en solitario o la desarticulación entre equipos.

## **4. Juego: hilo invisible (música: Ángeles al rescate, Aquialáctica)**

- Descripción: es un ejercicio en parejas, en donde las personas juntan al inicio las palmas de sus manos, separándose lentamente, simulando que están sosteniendo un hilo invisible. La idea es que exploren movimientos diversos manteniendo la conexión en la mirada y el hilo que sostienen (más cerca o más lejos, en distintos planos, arriba o abajo, etc.).

- Idea central para la consigna: es un ejercicio que permite sintonizarnos, habilitar la escucha profunda, la empatía. Poder dialogar con esa humanidad del otro, mantenernos en vínculo pese a las distancias que tengamos, para, desde ahí, cuidar el vínculo. La idea es aludir al



vínculo con los/as estudiantes o sus familias, que pueden estar más cerca o más lejos de la escuela, y cómo el vínculo afectivo permite mantenernos unidos.

#### **5. Rotación de cuello y hombros (música: In the past, Chang Jing)**

- Descripción: este ejercicio busca descomprimir algunas zonas de nuestro cuerpo que acumulan tensión y, además, permite aumentar la percepción sobre sí mismo/a, sensibilizarnos a las señales corporales de cansancio o estrés. Específicamente, se propone trabajar la zona del cuello y los hombros mediante rotaciones lentas. Se comienza con el movimiento del cuello, para luego, en la mitad de la música, indicar el cambio al movimiento de los hombros. Para ambos movimientos, el cuerpo está suelto y relajado, los pies paralelos a la altura de las caderas y las manos a los costados. Se trabaja con los ojos cerrados.

- Idea central para la consigna:

Cuello: rotar lentamente la cabeza en una sola dirección, buscando liberar la tensión que se acumula en la zona del cuello. El ejercicio, además de relajar la musculatura, busca unir pensamiento y emoción (el cuello como puente entre ambas partes).

Hombros: rotar lentamente los hombros hacia arriba y hacia atrás, evocando la sensación de sacarse una mochila. El ejercicio invita a liberar la sensación de cargar mucho peso sobre los hombros, aludiendo al exceso de responsabilidades o a la sensación de hacer más de lo que es saludable.

#### **6. Ronda de mecimiento (música: Imagine, Yoshiko Kishino)**

- Descripción: se forma una ronda al centro de la sala, donde las personas se acercan lo suficiente para poder sostenerse tomados/as de la espalda. Se invita a dejarse mecer lentamente con la música, con los ojos cerrados y las rodillas flexibles.

- Idea central para la consigna: reconocer la importancia de mantener el cuidado y el apoyo de la comunidad. En la ronda, se está cuidando a los/as colegas que están al lado, al mismo tiempo que otros cuidan de uno/a.



### **7. Conexión con uno/a mismo/a (música: *Bú ert jörðin*, Olafur Arnalds)**

- Descripción: la persona lleva sus manos a su pecho y cierra los ojos. Con la música, se le invita a conectar con su intimidad, conectar con su trabajo y preguntarse en esa conexión consigo mismo/a: ¿qué puedes hacer para incidir en tu comunidad?

- Idea central para la consigna: en conexión con uno/a mismo/a, se vuelve a lo esencial, se reconocen las motivaciones y recursos personales para trabajar en el cuidado de las trayectorias de nuestros/as estudiantes.

### **8. Encuentros ofreciendo nuestros dones (música: *Vengo a ofrecer mi corazón*, Mercedes Sosa)**

- Descripción: se invita a las personas a acercarse a otra, tomarse de las manos y decir “te ofrezco mi...” y nombrar alguna cualidad que ellos/as sienten que ponen al servicio del trabajo en sus escuelas. Se va cambiando de personas mientras dura la música, a cada una se le ofrece un don y se escucha lo que dicen.

- Idea central para la consigna: este ejercicio busca reconocer los recursos disponibles en la comunidad.

### **9. Encuentros con abrazos (música: *Himno de mi corazón*, Mercedes Sosa)**

- Descripción: las personas intercambian abrazos de agradecimiento por la actividad compartida.

- Idea central para la consigna: reconocer el trabajo de cada uno/a, desde la sintonía afectiva que se ha ido generando.



#### **10. Espacio de trabajo individual (música: Interlude for piano, Peter Bradley Adams)**

Descripción: cada participante toma asiento y se dispone a proyectar una manera de incidir concretamente en la temática desde el rol que ejerce, algo realizable en el corto plazo. Para esto se entrega una hoja en donde deben responder las siguientes preguntas: ¿qué hacer?, ¿con quién?, ¿cuándo?, ¿dónde? La idea es que piensen en una acción concreta, destinada a abordar una situación particular, que luego puedan efectivamente llevar a cabo. Se trabaja en silencio mientras dure la música.

#### **11. Espacio de diálogo colectivo: “te voy a contar qué voy a hacer...”**

Descripción: en duplas, se invita a compartir y retroalimentar las propuestas de trabajo individual. Se destinan aproximadamente 15 minutos para esta actividad. Se cierra el trabajo preguntando cuál será el próximo paso de cada uno/a y pidiendo que lo anoten en su hoja de registro individual.

#### **12. Ritual de compromiso: dejemos una huella en nuestra comunidad**

Descripción: se forma un túnel a lo largo de la sala, al final se dispone una mesa con un recipiente de tinta para marcar la huella digital. Cada persona cuenta cuál será su siguiente paso, aquella acción concreta que hará en las próximas 2 semanas (no es necesario decir todo lo que pusieron en su hoja, sino que solo el siguiente paso). Luego atraviesan el túnel, en donde sus compañeros les aplauden y alientan a lograr su objetivo. Al final del túnel, marcan su huella digital en su hoja de trabajo individual a modo de compromiso.

Música para túnel: Todos juntos, Los Jaivas.



## EVALUACIÓN Y DESPEDIDA

- Objetivo: generar un espacio de evaluación de la jornada.
- Indicaciones: se invita a realizar una evaluación grupal de la jornada.
- Compartir en grupos de 4 personas: ¿qué aprendizajes rescatamos de la jornada?
- Escribir palabras centrales en cartulinas de colores.
- Presentar los aprendizajes en plenario.

### Para Considerar

-¿Cuál o cuáles de los módulos descritos podría replicar con mi comunidad educativa?

-¿Quiénes dentro de mi comunidad podrían ser mis aliados/as para replicar la actividad?

-¿Con qué materiales y recursos ya cuento?  
¿Qué materiales y recursos me faltarían?

## Referencias

Cano, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*. vol. 2, nº 2, 22-52.

Cavalcante, R., y Wagner, C. (2017). Educación biocéntrica. Ciencia, arte, mística, amor y transformación. CDH, Fortaleza.

Espinoza, C. (2021). Cuidado mutuo en la comunidad docente: Herramientas para fortalecer el vínculo entre educadores. Organización de Estados Iberoamericanos OEI-Chile: Ministerio de Educación, División de Educación General, Unidad de Formación Integral y Convivencia Escolar. Santiago: Chile. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18779>

Hirmas Ready, S. y Bugueño Gutiérrez, X. (2021). Cultivar lo esencial para aprender a convivir: Guía para fortalecer los vínculos en la escuela. Organización de Estados Iberoamericanos OEI-Chile: Ministerio de Educación, División de Educación General, Unidad de Formación Integral y Convivencia Escolar. Santiago: Chile. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18638>

Mori, M. (2008). Una propuesta metodológica para la intervención comunitaria. *Liberabit, Revista Peruana de Psicología*, 14, 81-90.

Muñoz Villa, M. L., López Cruz, M., y Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas*, 14(3), 68-79. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue3-fulltext->

Muñoz, M. L., González, G., Quiroz, R. y Martínez V. (2018). El análisis reflexivo de las prácticas. En Martínez, V., Canales, M. y Valdivieso, P. (eds.). *Gestión del conocimiento desde el enfoque comunitario*, Cuaderno de Trabajo N°2, Magíster Psicología Comunitaria, Universidad de Chile.

Toro, R. (2007). *Biodanza*. Santiago de Chile. Indigo / Cuarto propio.

Vera, R. (1988). *Metodologías de investigación docente: La investigación protagónica*. Cuaderno N°2 Talleres de Educación Democrática. Santiago de Chile: PIIE.

A photograph of a woman with glasses and a grey sweater hugging another person from behind. The woman is smiling broadly. The background shows a workshop environment with a wooden wall and a television screen. A large teal number '4' is overlaid on the left side of the image.

# 4 ¿Qué mostraron los talleres?

En este capítulo se presentan los resultados del análisis con el objetivo de reconstruir la experiencia y aportar a la sistematización de saberes y conocimientos de las comunidades educativas de la región de O'Higgins. Se utilizaron los datos registrados en los talleres intentando mantener fielmente las palabras de los/as participantes frente a las distintas actividades del taller: respuestas al tren de la educación, respuestas grupales a matrices de reflexión y resultados de la encuesta de satisfacción. Se utilizaron también los registros de observador/a, los registros de las talleristas y los compromisos de los equipos directivos de la jornada de cierre.

## a. ¿Qué se hizo? ¿Cómo y dónde se ejecutaron los talleres?

Los 15 talleres se realizaron entre el 17 de octubre y el 30 de noviembre en 11 comunas de la región de O'Higgins. Se planificaron en "comunas sede" para favorecer el acceso tanto de participantes de la misma comuna como de comunas aledañas. En el caso de Rancagua, debido a la cantidad de posibles participantes, se realizaron tres talleres. Por esta mis-

ma razón, en las comunas de San Fernando, Santa Cruz y San Vicente de Tagua Tagua se llevaron a cabo dos talleres. A cada taller asistieron 25 personas en promedio, con un mínimo de 9 en Rancagua y un máximo de 55 en la comuna de Navidad. En la siguiente tabla se muestra el número de asistentes por taller, por comuna sede y por comuna aledaña:

Nº taller	Fecha	Comuna sede	Participantes	Sede	Comuna aledaña	Participantes
1	17 de octubre	Rancagua	33	Salón O'Higgins de Rancagua	Machalí <sup>1</sup>	1
					Rancagua	22
2	23 de octubre	Graneros	34	Casa de la Cueca de Graneros	Codegua	5
					Graneros	25
					Rancagua	3
					San Francisco	1
3	24 de octubre	Rengo	24	Liceo Bicentenario Oriente de Rengo	Rengo	23
					Requínoa	1

4	25 de octubre	San Fernando	16	Escuela Jorge Muñoz Silva de San Fernando	Nancagua	1
					San Fernando	14
					Santa Cruz	1
5	30 de octubre	Coinco	25	Sala multiuso municipal de Coinco	Coinco	17
					Coltauco	6
					Doñihue	2
6	06 de noviembre	Navidad	55	Liceo Pablo Neruda de Navidad	Navidad	55
7	07 de noviembre	Marchigüe	18	Biblioteca pública de Marchigüe	La Estrella	4
					Marchigüe	14
8	13 de noviembre	Santa Cruz	23	Salón municipal de Santa Cruz	Chépica	6
					Peralillo	2
					Santa Cruz	15
9	14 de noviembre	San Vicente	30	Liceo Bicentenario Ignacio Carrera Pinto de San Vicente	Las Cabras	2
					Malloa	6
					Pichidegua	5
					San Vicente	17
10	20 de noviembre	Santa Cruz	24	Salón municipal de Santa Cruz	Chépica	5
					Nancagua	1
					Santa Cruz	18
11	22 de noviembre	Rancagua	16	Salón O'Higgins de Rancagua	Coltauco	3
					Malloa	2
					Rancagua	8
					Requínoa	2
					San Francisco de Mostazal	1
12	23 de noviembre	Rancagua	9	Universidad de O'Higgins, campus Rancagua	Coltauco	1
					Machalí	2
					Rancagua	6
13	27 de noviembre	Pichilemu	22	Escuela Digna Camilo Aguilar de Pichilemu	Navidad	2
					Paredones	1
					Pichilemu	19

14	28 de noviembre	San Vicente	17	Escuela Carmen Gallegos de San Vicente	Coltauco	1
					Las Cabras	3
					Pichidegua	2
					Rengo	2
					San Vicente	9
15	30 de noviembre	San Fernando	32	Universidad de O'Higgins, campus Colchagua de San Fernando	Chimbarongo	7
					Malloa	2
					Nancagua	4
					San Fernando	19

Seis de los 15 talleres se llevaron a cabo en liceos y escuelas que abrieron sus puertas para su ejecución. Vale la pena mencionar a esos establecimientos y a sus equipos de gestión que facilitaron sus instalaciones: Liceo Bicentenario Ignacio Carrera Pinto de San Vicente, Liceo Bicentenario Oriente de Rengo, Escuela Jorge Muñoz Silva de San Fernando, Liceo Pablo Neruda de Navidad y Escuela Carmen Gallegos de San Vicente de Tagua Tagua, y Escuela Digna Camilo Aguilar de Pichilemu.

A la realización de los talleres se suma la jornada de sistematización que convocó a autoridades educativas y equipos directivos de toda la región. Esta jornada se llevó a cabo en el campus Rancagua de la Universidad de O'Higgins el 4 de enero de 2024 y asistieron 150 personas. El objetivo fue realizar el análisis de la ejecución, las fortalezas y debilidades, así como el impacto y la sinergia de los talleres con la estrategia territorial en revinculación

y asistencia. Junto con lo anterior, se discutieron proyecciones y se pidió a los equipos directivos, en su condición de líderes de sus comunidades, que propusieran acciones concretas para contribuir a la reflexión colectiva y al compromiso con el eje de revinculación y asistencia en sus propios establecimientos.



## b. El diagnóstico que hacen los y las participantes

Las cuatro preguntas que guiaron la primera actividad de la jornada invitaban a las/os participantes a presentar sus concepciones y creencias acerca del sentido de la educación y de la problemática de la desvinculación educativa. Esta actividad también permitía que ellos/as elaboraran un diagnóstico respecto de las posibles causas de la desvinculación y las acciones que ya han comenzado a implementar para enfrentarla.

En las primeras preguntas sobre el sentido de la educación, se enfatizan aspectos individuales sobre qué sentido tiene para la propia carrera, reiterándose ideas como la vocación, la formación de otros/as –estudiantes–, la entrega de algo a alguien –generalmente de docentes a sus estudiantes. En segundo lugar, las respuestas aluden a razones vinculares, principalmente con estudiantes y, en tercer lugar, aparecen ideas relacionadas con el cambio social como una abstracción: “(el sentido de la educación) es transformar el mundo”. A partir de estas respuestas ya comienza a vislumbrarse una necesidad de “hacerse cargo” de otro/a, cuestión muy propia de los trabajos emocionales o de cuidado. Llama la atención la fuerza con la que aparecen aspectos afectivos, por sobre lo cognitivo o racional.



Asimismo, los/as participantes hicieron un diagnóstico coherente con lo que indica la literatura sobre las posibles causas de la desvinculación de estudiantes de su comunidad educativa. Sus respuestas presentan una preponderancia de las causas individuales situadas en los propios estudiantes (desmotivación, consumo de drogas, conductas disruptivas) y con bastante énfasis en sus familias: la falta de apoyo, la falta de formación, la falta de compromiso, la falta de habilidades parentales, entre otras. De manera menos sistemática, las respuestas también mencionan causas atribuidas a la propia escuela o al sistema educativo, tales como “malas prácticas” de actores escolares, “falta de tolerancia de docentes” o acoso escolar o “bullying”. Por otra parte, se mencionan características más estructurales como la falta de relevancia del currículum o la falta de actualización de la escuela. De manera marginal, se presentan algunas respuestas que aluden a razones más abstractas para explicar la desvinculación de estudiantes del sistema educativo, por ejemplo: desigualdad, falta de oportunidades, falta de acceso, necesidades económicas.

Frente a la pregunta por las acciones realizadas para afrontar la problemática, las respuestas fueron más diversas. Pese a que se preguntó por acciones realizadas y no las deseadas o proyectadas,

varias respuestas mencionaron abstracciones que no daban cuenta de acciones específicas. Entre las acciones concretas mencionadas, se encuentran algunas ya señaladas por la literatura: monitoreo constante, derivación a redes, denuncias por vulneración de derechos, flexibilización de contenidos, adecuaciones curriculares o activación de protocolos con dupla psicosocial.

Entre aquellas ideas, se presentan respuestas como “escuchar con interés”, “indagar en motivos o cambiar el modelo pedagógico general”, “aprendizaje desde lo afectivo”, “crear expectativas y aspiraciones”, “generar lazos afectivos” o “reencantar (a los/as estudiantes) desde lo afectivo”. No queda claro si los/as participantes han llevado a la práctica estas ideas o si desearían hacerlo en el futuro.

### Para aplicar con mi comunidad

*Para realizar diagnósticos situados sobre la desvinculación y revinculación, solicita de manera explícita a los/as participantes que ubiquen sus respuestas en un esquema con distintos niveles: individual, familiar, escolar, de mesosistema o de macrosistema. Situar causas y posibles abordajes en este esquema, permitirá al grupo reconocer sus propios sesgos, determinar si hay mayor o menos espacio de acción e identificar quiénes serían los agentes que podrían transformar esas condiciones.*



### c. La gestión de los casos: conocimiento situado en la práctica

La actividad del segundo módulo del taller invitaba a los/as participantes, distribuidos/as en grupos, a compartir casos de desvinculación o revinculación que hubieran marcado su experiencia, para luego escoger uno de los casos presentados y analizarlo en profundidad. Para este análisis se les entregó una matriz que solicitaba describir el caso, identificando barreras y facilitadores presentes, además de una racionalidad alternativa o una estrategia distinta con la que se podría haber abordado el caso (para detalles, ver capítulo 3 de metodología).

Las respuestas de esta actividad permitieron, luego de su análisis, aproximarnos a casos singulares provenientes de la experiencia de docentes y asistentes de la educación de la región de O'Higgins. Además, fue posible identificar estrategias de abordaje y conocimiento situado en prácticas reales de las comunidades educativas de la región.



## ¿POR QUÉ SE INTERRUMPE UNA TRAYECTORIA EDUCATIVA SEGÚN LOS Y LAS PARTICIPANTES?

Entre los hallazgos del análisis es posible identificar la diversidad de situaciones y trayectorias educativas que por distintas razones se ven interrumpidas y cuyos desenlaces son también variados. Entre las principales causas que los/as participantes atribuyen a las interrupciones de las trayectorias educativas están las siguientes:

**a) Características o factores de nivel individual:** diagnósticos de estudiantes (TEA, salud mental, entre otros), problemas conductuales (agresiones o conductas desadaptativas) o la desmotivación o falta de expectativas en los estudios<sup>1</sup>.

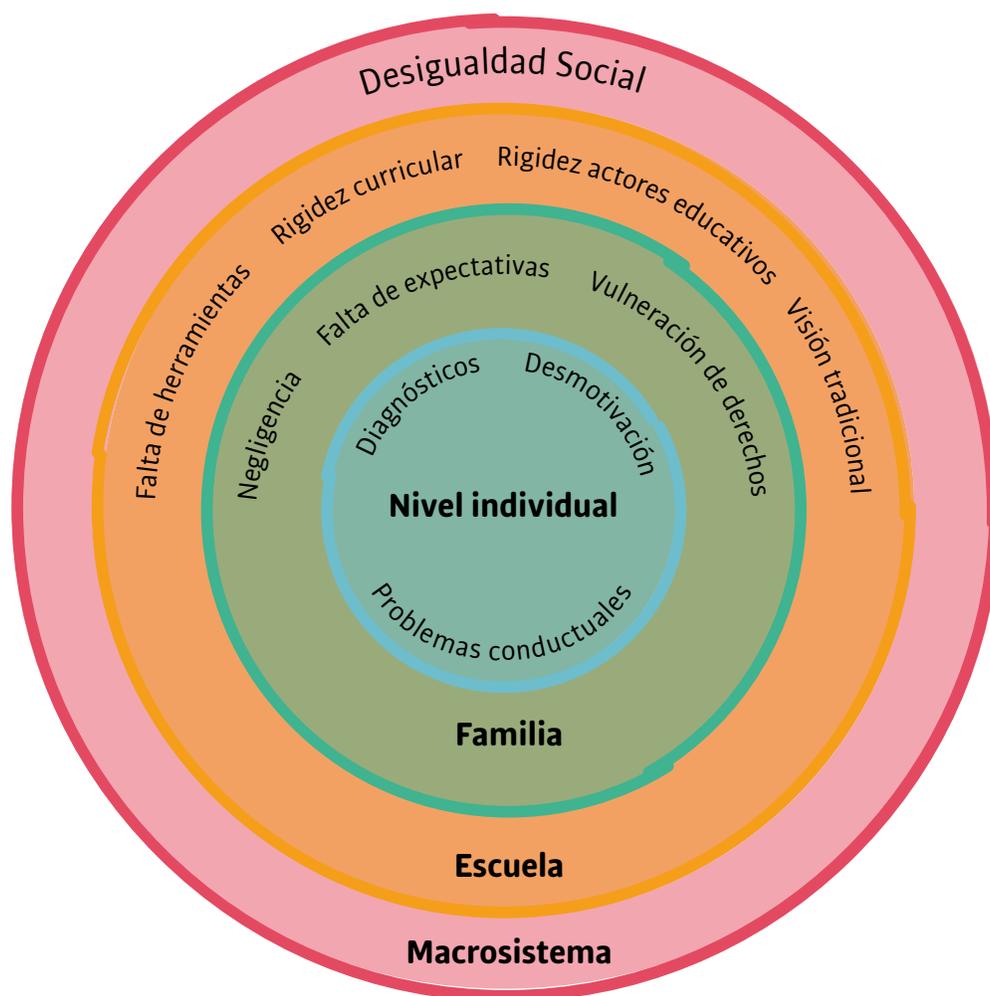
**b) Características o condiciones de nivel familiar:** los/as participantes describen casos de negligencias parentales, consideran como causa las bajas o nulas expectativas de las familias en los estudios, o las vulneraciones de derechos de parte de las familias a sus hijos/as. La mayoría de las situaciones descritas en que se atribuye causalidad o responsabilidad a la familia están asociadas con la condición de pobreza.

**c) Características del contexto educativo o de la escuela tradicional:** de manera marginal en los análisis que realizan, los/as participantes atribuyen el problema a características de la escuela, como la rigidez de algunos agentes educativos, la visión tradicional, la ausencia de una perspectiva de género, la falta de herramientas de las comunidades o la baja relevancia que tiene el currículum para los/as estudiantes.

**d) Condiciones del macrosistema:** se mencionan casos en que la causa general proviene del macrosistema, es decir, se relaciona con la desigualdad social o la condición de pobreza. Con frecuencia, estas condiciones macrosociales aparecen asociadas al nivel familiar, aunque también se mencionan como abstracciones.

<sup>1</sup> Aunque la motivación escolar y las expectativas de logro son procesos psicológicos que se estudian en interacción con otros factores, en este caso, los/as participantes los enuncian como características individuales.

## RAZONES DE INTERRUPCIÓN DE LA TRAYECTORIA SEGÚN PARTICIPANTES



Fuente: elaboración propia

En general, la mención a los factores de nivel individual y a las condiciones de nivel familiar es la más recurrente en los casos presentados, mientras que las características del contexto educativo o de la escuela se mencionan en menor medida. En otras palabras, los/as participantes pueden identificar bien lo que ocurre a nivel individual cuando una trayectoria educativa se interrumpe, sin embargo, parecen tener mayor dificultad cuando se trata de identificar lo que ocurre a nivel escolar y dentro de las mismas comunidades educativas.

### Para recordar

Es importante que las comunidades, además de identificar aquellos factores individuales y sociales que influyen en las trayectorias educativas, vean aquellos aspectos de su propio quehacer que puedan estar afectando la continuidad de esas trayectorias educativas. Este es el paso más difícil, pues implica cuestionar la propia práctica. Una forma de empezar es preguntarse: ¿cómo nuestras acciones impactan el sentido de pertenencia de los y las estudiantes?"

## **¿CUÁLES SON LAS BARRERAS Y LOS FACILITADORES PARA PROTEGER LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS?**

Al afrontar los casos de desvinculación o revinculación y, en coherencia con las causas atribuidas antes mencionadas, las/os participantes identifican barreras y facilitadores para la protección de las trayectorias educativas. Estas barreras y facilitadores también se pueden agrupar según los contextos en los que aparecen. Por ejemplo, con frecuencia se mencionan como barreras los problemas económicos de las familias, así como la falta de disposición de estas a colaborar en los procesos de revinculación.

Se mencionan también con frecuencia barreras en lo que podríamos denominar mesosistema (ver capítulo 2), como la escasa comunicación entre los organismos que componen las redes de apoyo, como el municipio, los tribunales de justicia, la red SENAME (ahora Mejor Niñez), los centros de salud, entre otras, si bien, en algunos casos, la comunicación entre estos organismos es señalada como un recurso que ha apoyado el proceso de revinculación. Así también se menciona la dificultad para gestionar recursos de manera expedita, especialmente en comunas menos centrales de la región.

Con menor frecuencia se señalan como barreras algunas condiciones propias de las escuelas, como ausencia de dupla psicossocial, ausencia de herramientas para abordar casos complejos, falta de disposición de agentes específicos o conflictos internos entre agentes educativos de la misma escuela.

Algo similar ocurre con los facilitadores, que son distribuidos en distintos contextos. Sin embargo, la diferencia acá es que hay una mayor mención a facilitadores dentro del contexto escolar y una mención menos frecuente a facilitadores dentro de los contextos familiares de los/as estudiantes: “compromiso y empatía del equipo docente”, “compromiso del equipo de convivencia escolar”, “intervención de dupla psicossocial”, “programa de alimentación en la escuela”.

## **¿CÓMO ABORDAR ESTOS CASOS DESDE UNA PERSPECTIVA ALTERNATIVA?**

De todas las actividades de la jornada, una de las preguntas que se hizo más difícil de responder para los/as participantes fue aquella sobre la racionalidad alternativa, en que debían proponer otros abordajes posibles a los casos presentados. Hubo grupos que, en lugar de proponer un abordaje alternativo, mencionaron intenciones o abstracciones, por ejemplo: “(establecer) límites”, “autocuidado”, “(hacer que la escuela sea) un lugar de bienestar, seguro, que me abra oportunidades, el lugar protector de entretención y realización”. También se registraron respuestas que presentaban abordajes más bien reproductivos o que perpetuaban las respuestas tradicionales frente a la desvinculación: “evaluación neurológica (del caso)”, “registro en bitácora”.

En otros casos se presentaron posibles respuestas que no estaban en el margen de acción de las comunidades educativas, que dependían de otras instituciones u organismos o que no tenían un agente claro para ser ejecutadas. Por ejemplo: “el juzgado debe vincular al menor con sus familiares cercanos antes de enviar a centro de menores”, “(la familia debe tener) disposición al cambio (y debe dar) cumplimiento a los acuerdos”.

No obstante, la mayor parte de las racionalidades alternativas propuestas sí estaban dentro del margen de acción de las comunidades. En algunos casos eran acciones sencillas como “informarse sobre los protocolos y darles cumplimiento”, “despeje del problema para evaluar alternativas y soluciones”, “estudio de casos por duplas y abrir espacios de reflexión”. En otros, había acciones concretas y novedosas, tales como “creación de un plan de asistencia por normativa para prevenir”, “mayor análisis del caso en los diferentes estamentos”, “contacto permanente con los otros apoderados para informar y sensibilizar sobre el tema”, “trabajo integrado de salud, educación y sistema judicial”, “buscar mejores estrategias para el aprendizaje”, “realizar cometido funcionario para hacer visita domiciliaria con protección del seguro escolar, “buscar beca deportiva para incentivar sus habilidades y gustos”, “actualización del Proyecto Educativo del colegio, de acuerdo a la realidad actual enfocado en el desarrollo integral de niños y niñas”.

### **INTERROGANTES EMERGENTES EN EL ABORDAJE DE LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS**

En el marco del taller, además de las respuestas a las actividades propuestas, se generaron discusiones entre participantes, quienes plantearon distintos problemas de su quehacer cotidiano y cómo enfrentaban la desvinculación. De estas discusiones hay dos temáticas o interrogantes que se reiteraron y que no llegaron a soluciones consensuadas.

La primera de estas temáticas dice relación con los límites en la vinculación y el involucramiento de docentes y asistentes de la educación con las trayectorias educativas de estudiantes. Si bien había un consenso en que establecer vínculos y relaciones personalizadas era necesario para la comunidad educativa y para cuidar trayectorias, también había dudas sobre cómo debía ser un involucramiento saludable que no implicara un desgaste o agobio. Por ejemplo, uno de los casos presentados en el taller de San Vicente fue titulado “La vocación sin límites: ¿hasta dónde llegar cuando hay ganas, motivación y vocación de por medio?”. En otro caso de desvinculación presentado en el taller de Santa Cruz, se expone el desgaste personal y emocional de la docente que asumió como tutora y su percepción de escaso apoyo de otros actores educativos y de las redes para abordar el caso.

La segunda temática emergente refiere a los conflictos internos de las comunidades educativas, especialmente entre distintos estamentos (entre docentes y asistentes de la educación o entre equipos de convivencia y equipos directivos). Algunos/as participantes destacan estos conflictos al abordar los casos, por ejemplo, en un taller se presentó un caso en que algunos actores de la comunidad adoptaron una postura “más tradicional” que optaba por la suspensión, reducción de jornada o expulsión de un estudiante en riesgo de desvinculación, mientras que otros agentes optaban por generar apoyos para resguardar esa trayectoria.

Las temáticas emergentes deben ser consideradas al momento de pensar y emprender estrategias de abordaje y, además, deberían ser consideradas por las políticas educativas que se implementan desde los niveles intermedios y desde el sistema educativo en general.

## d. Proyección del trabajo: el espacio de posibilidad en el quehacer de las comunidades

**E**n la jornada de sistematización y cierre de los talleres, equipos directivos de la región se interiorizaron de la temática y de los resultados preliminares de todo el proceso. A partir de esto, pudieron responder preguntas y comprometerse a abordar la revinculación en sus respectivas comunidades. Frente a la pregunta “¿qué aspectos podríamos fortalecer respecto al trabajo de la revinculación en nuestra comunidad educativa?”, la mayor parte de las respuestas menciona la importancia de la vinculación afectiva, con foco no solo en estudiantes sino también en los cuerpos docentes. El segundo aspecto más mencionado es el trabajo colaborativo entre los distintos actores de las comunidades educativas, considerando la escucha y la comunicación fundamentales para dicho trabajo.

Frente a la pregunta “¿qué espacios podemos facilitar para el diálogo?”, la mayor parte de las respuestas señala instancias concretas que podrían facilitar el diálogo, como los espacios de reflexión de los consejos de profesores/as, la calendarización de jornadas de reflexión, el consejo escolar,

las reuniones de equipos directivos y las reuniones de departamento en aquellos establecimientos más grandes. Estos espacios de reflexión se asocian a las respuestas de la tercera pregunta, “¿qué podemos comprometer para que este material se ocupe?”, que apuntaban a socializar la guía y los recursos compartidos por los talleres, en las instancias de reflexión que se abran, con el propósito de trabajar la temática de revinculación.

Finalmente, frente a la última pregunta “¿cuál será nuestro próximo paso?”, varias respuestas proponían replicar algunas de las actividades del taller en marzo de 2024, utilizar el material en las jornadas de reflexión al iniciar el año escolar o incluso agregar algunas acciones al plan de mejoramiento escolar, con el fin de asegurar su realización. En otras palabras, había voluntad declarada de parte de equipos directivos para abordar la temática en sus respectivas comunidades y un compromiso por abrir espacios de reflexión.

## e. La evaluación del taller por parte de los/as participantes

Según los resultados de la encuesta de satisfacción, en términos generales, los talleres fueron bien evaluados por las/os participantes. Frente a la afirmación “el taller permitió disponer de herramientas teóricas y prácticas para implementar en las comunidades educativas y aulas sobre aseguramiento de las trayectorias educativas y la prevención del riesgo de exclusión educativa”, el 86,4% señaló estar de acuerdo o muy de acuerdo. Ante la afirmación “el taller se desarrolló en un clima de confianza y respeto entre las y los asistentes”, el 91,6% señaló estar de acuerdo o muy de acuerdo.

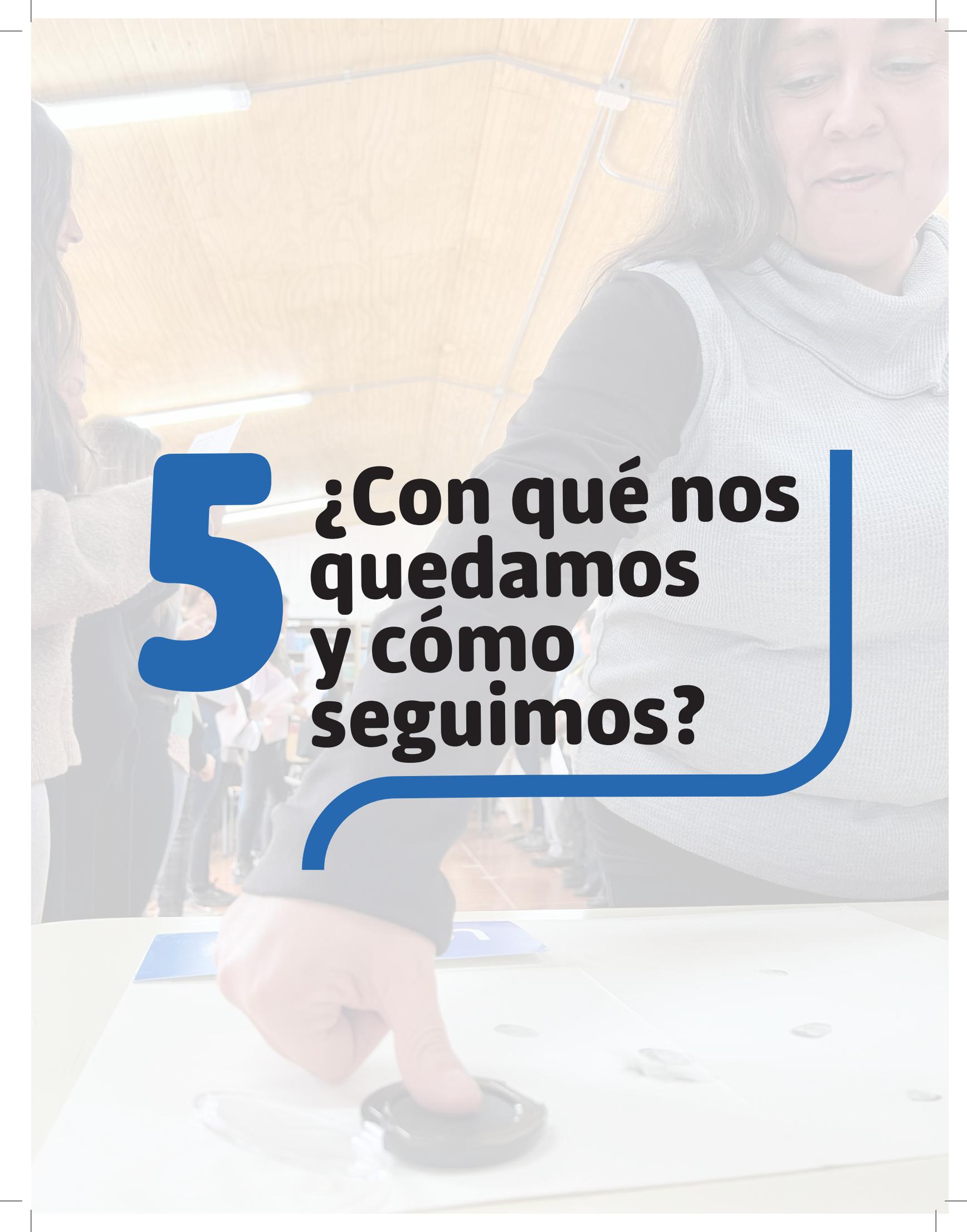
Ante la pregunta abierta “¿qué sugerencias de mejora haría para un próximo taller?”, hubo mayor diversidad de respuestas, principalmente referidas a la convocatoria y difusión para que el taller alcanzara a más comunidades educativas. Así también, se sugirió participación de actores más diversos: “que (el taller) llegue a más personas con diferentes cargos en los establecimientos”, “mayor participación de directivos y de establecimientos educacionales”, “mayor representatividad de fun-

cionarios por establecimiento”. Los/as participantes también sugirieron una serie de temáticas para ser abordadas en futuros talleres; entre ellas, las más reiteradas fueron convivencia escolar y desarrollo socioemocional, autocuidado y salud mental, vínculos y relaciones entre actores de la comunidad.

Cabe destacar que la mayoría de las valoraciones fueron positivas, como dan cuenta los comentarios de agradecimiento y felicitaciones: “felicitó a las encargadas de realizar dichas actividades, lograron transmitir vínculos entre los participantes del Taller”; “el taller estuvo genial. ¡FELICITACIONES!”; “excelente taller, no tengo sugerencias, sólo agradecimiento”. Hubo también valoraciones negativas en relación con la metodología utilizada o la aplicabilidad de las herramientas entregadas: “poca aplicabilidad en el aula en el contexto real. Fue un espacio de expresión y recreación pero poco aprendizaje”.

Con esta evaluación es posible afirmar que las temáticas abordadas y las herramientas entregadas por el taller fueron pertinentes para la mayor parte de participantes y que, eventualmente, podrían funcionar adaptándose a otras instancias de formación y reflexión en las comunidades educativas.



A woman with long dark hair, wearing a grey turtleneck sweater, is looking down at a touch screen. Her right hand is touching one of several circular buttons on the screen. The background is a brightly lit room with a wooden ceiling and other people in the distance, suggesting a public or educational setting. A large blue number '5' is overlaid on the left side of the image, and a blue decorative line curves around the text.

# **5 ¿Con qué nos quedamos y cómo seguimos?**

Hasta ahora hemos hecho un recorrido por la experiencia de un conjunto de talleres realizados en la región de O'Higgins en el segundo semestre del año 2023. Consideramos algunos antecedentes de la literatura y la política educativa y fuimos describiendo las herramientas utilizadas, con sustento teórico y sugerencias para su aplicación oportuna. Como elemento relevante de esta guía, incluimos la perspectiva de docentes y asistentes de la educación que participaron de los talleres, su forma de abordar la problemática de la desvinculación educativa y el conocimiento que han ido construyendo en su quehacer cotidiano. Con esta base, es posible que las comunidades educativas puedan adaptar y replicar las metodologías utilizadas, junto con analizar sus propios contextos con sus particularidades.

Si miramos en profundidad los resultados que describían perspectivas y reflexiones de los/as participantes de los talleres, notamos que predomina el análisis de aquellos factores individuales y familiares que afectarían las trayectorias educativas de estudiantes. Esto indica un amplio conocimiento de docentes y asistentes de la educación sobre lo que les sucede a sus propios estudiantes, sin embargo, también da cuenta de cierta dificultad para ver otros factores, principalmente aquellos relacionados con la escuela. En este sentido, se hace necesario fortalecer la capacidad de identificar facilitadores y barreras que se encuentran en los contextos educativos.

### Para reflexionar

*Es importante identificar barreras y recursos de los propios contextos, aunque esto puede ser difícil para las comunidades ya que implica problematizar y mirar críticamente la propia práctica. Una forma de hacerlo es formular preguntas reflexivas y utilizar las matrices que destaquen los niveles del sistema educativo, incluyendo la escuela y el propio quehacer de las comunidades y sus actores. ¿Cuáles de mis prácticas pueden estar contribuyendo a la desvinculación?, ¿cuáles de las prácticas de mis colegas pueden estar contribuyendo a la desvinculación?*

También se hizo difícil para los/as participantes pensar racionalidades alternativas para abordar los casos, pues muchas veces no se respondía a la pregunta o se proponían acciones que no eran distintas o novedosas. Por ello es importante, al momento de realizar el ejercicio, considerar qué acciones podemos emprender, luego de un proceso reflexivo como comunidad, para abordar los casos complejos. Cuando se pregunte a la comunidad por otros posibles abordajes de los casos complejos (la racionalidad alternativa), es necesario enfatizar que no se debe juzgar lo que se hizo, el objetivo es reflexionar para contar con más opciones de respuesta al momento de enfrentar situaciones similares.

## Sugerencias para continuar

Una primera sugerencia para las comunidades que decidan utilizar estas herramientas es la importancia de registrar y analizar lo que va ocurriendo en los procesos reflexivos, con el fin de ir más allá del diagnóstico y el desahogo para avanzar hacia el uso del conocimiento, que muchas veces no se sistematiza. El registro y sistematización de los talleres realizados permitió la elaboración de esta guía que ahora llega a las manos de distintas comunidades educativas.

Una segunda sugerencia, que guarda relación con la primera, es la necesidad de abrir espacios de reflexión utilizando estrategias pertinentes para que esta se produzca, es decir, planificando espacios seguros, de confidencialidad y de cuidado y con metodologías que permitan la escucha y el análisis. Para que estos espacios se abran efectivamente, las autoridades también deben colaborar y comprometerse con tiempos y recursos, que suelen ser escasos en los ritmos apremiantes del año escolar. Al menos en esta dirección se declararon los compromisos de los equipos directivos y autoridades regionales en la jornada de cierre y sistematización realizada en enero de este año.

Por último, y como tercera sugerencia, está la necesidad de considerar las particularidades y la historia del territorio, pues la literatura y la evidencia presentadas aquí pueden dar luces y aportar con otras perspectivas, pero no necesariamente consideran las características y condiciones únicas de la región o incluso de los distintos territorios de la región de O'Higgins. En ese sentido, los talleres permitieron conocer algunas de esas características y las visiones presentes en varias comunas de la región.





**Encuentra aquí todos los materiales y herramientas  
para apoyar la realización de este taller en tu comunidad**



**<https://www.uoh.cl/escuela-de-educacion/formacion-continua/>**

