

(Re)invenciones de la Reescolarización de los-las Participantes de los Programas de Reinserción Educativa (PDE)

Re-schooling (Re)inventions of Educational Reinsertion Programs (PDE) Participants

Claudia Fonseca Carrillo *

Universidad de Santiago de Chile, Chile

RESUMEN:

En el marco de las políticas focalizadas en niñez y adolescencia en Chile desde el año 2015 se amplía la instalación de programas de Reinserción Educativa (PDE) licitados por SENAME hasta el año 2021, y posteriormente por el Servicio de Protección Especializada (ex Mejor Niñez). En estos programas se entran las expectativas futurocéntricas de una política focalizada en una niñez invencionada como vulnerable en su trayectoria educativa, por lo tanto, necesaria de “ser” intervenida y (re)orientada hacia la escolaridad. Sin embargo, dichas delimitaciones son colocadas en cuestión y reinventadas por los-las participantes que transitan y/o son arrojados-as en estos programas por medio de medidas cautelares de familia o las mismas derivaciones de las oficinas de protección de la niñez. A partir de una perspectiva etnográfica digital que comprende la revisión documental de archivos digitales de proyectos formulados y licitados por la ONG La casona de los jóvenes, imágenes de talleres y actividades socioeducativas y tecnologías de intervención (PII, evaluación de talleres) nos acercamos a las (re)invenciones de la reescolarización. De este proceso se visualizan ensamblajes entre los-las participantes (humanos-as y tecnologías generizadas), las imágenes y dispositivos de intervención que desplazan las concepciones de abandono escolar, desescolarización, siendo significadas desde el pasarlo bien, recreación, interés; en un tiempo de interrupción-trayecto educativo que constituyen un estar “ahí” en un taller o una actividad; un presente de la escolaridad.

DESCRIPTORES:

(Re)invención, Reescolarización, Reinserción educativa, Niñeces, ONG La Casona.

ABSTRACT:

Since 2015 in Chile, as part of childhood and adolescence focused policies, educational reintegration programs (PDE) installation have been extended. Those programs were bid by SENAME until 2021, and subsequently by the Specialized Protection Service (formerly Mejor Niñez). In the focused policy of such programs, future-centric expectations are intertwined in the educational trajectory of a childhood invented as vulnerable. Therefore, necessary to “be” intervened and (re)oriented towards schooling. However, these delimitations are questioned and reinvented by the participants who transit and/or are thrown into these programs through family precautionary measures as well as the same derivations from childhood protection offices. From a digital ethnographic perspective that includes the documentary review of digital files of projects formulated and bid by the NGO La casona de los jóvenes, such as workshops images, socio-educational activities and intervention technologies (PII, workshops evaluations), we are approaching the (re)inventions of reschooling. Assemblages (workshop images and intervention devices) are visualized within this process between the participants (humans and gendered technologies), and displace school drop-out and unschooling conceptions, signified from having fun, recreation, interest; of a timeline interruption-educational trajectory, which constitutes being “there” in a workshop or activity; a schooling presence.

KEYWORDS:

(Re)invention, Re-schooling, Educational reinsertion, Children, NGO La Casona.

CÓMO CITAR:

Fonseca Carrillo, C. (2024). (Re)invenciones de la reescolarización de los-las participantes de los programas de Reinserción Educativa (PDE). *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(2), 23-41.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000200023>

1. Introducción

Hacia finales de la década de los 2000, desde diagnósticos de pobreza multidimensional (Encuestas CASEN, datos Ministerio de Desarrollo Social) y estadísticas de población de estudiantes matriculados en sistemas de educación formal (MINEDUC), en Chile se visualiza un porcentaje significativo de estudiantes en exclusión escolar o alejamiento de las escuelas, presentando interrupción en sus trayectorias educativas y rezago escolar producto de repitencias reiteradas o desescolarización. Problemática atendida desde políticas públicas y programas de intervención dirigidos bajo la convención mundial de los derechos de la niñez, que comprende la educación como un derecho humano y la escolaridad como una garantía del estado.

Desde dichos marcos, comprendemos la educación como parte de un marco de derechos y la escolaridad o, más bien, la escuela como un co-garante educativo. Este enfoque de niñez y derechos ha promovido la instalación de programas de protección especializada de Reinserción Educativa (PDE) licitados por el Servicio Nacional de Menores (SENAME) a fundaciones u organizaciones no gubernamentales (ONG).

Desde los marcos técnicos y discursivos de las orientaciones técnicas de estos programas se enfatiza en la atención y reinserción en un sistema educativo a los-las estudiantes (niñeces) que no se encuentran en desescolarización o aquellos-as que están en fragilidad educativa (rezago escolar, baja asistencia, repitencias reiteradas, adulto que no favorece o cumple con su rol de apoderado, bajo rendimiento educativo, conductas transgresoras, etc.), demarcándose las fases de intervención a la par de dispositivos humanos-no-humanos y técnicas de intervención psicosociales y educativas que compensen o vinculen a los que están fuera de las escuelas. Aunque los lineamientos técnicos de estos programas promueven la reescolarización no necesariamente atienden la inclusión educativa y social de estos-as niñes, focalizándose en la asistencia escolar y matrícula vigente en un sistema de educación formal como respuesta o solución ante la fragilidad educativa o la desescolarización.

Desde el año 2015 en adelante se amplían las licitaciones del Servicio Nacional de Menores para la instalación de programas de reinserción PDE en el contexto de los circuitos 24 horas, pensados como dispositivos en complementariedad e intervención conjunta con programas como PIE, PDC, PPF 24 horas. Estos circuitos se extendieron por estadística a alrededor de 35 comunas definidas como prioritarias para la instalación de programas de reinserción educativa y dispositivos de atención complementarios. En dicho contexto la ONG La Casona de los jóvenes concursa a dicha oferta programática adjudicándose 14 proyectos o, el 40 % de los programas PDE a nivel nacional; que implementó hasta mayo del 2024.

Las orientaciones técnicas de los programas PDE contienen una matriz lógica que define indicadores, porcentajes y resultados que se deben obtener por objetivos (Mejor Niñez, OO.TT, 2022; Sename, OO.TT, 2018). Asimismo, se indica la construcción de Planes de Intervención (PII o PIU) y sus contenidos mínimos de intervención a nivel individual (con el niño, niña o adolescente), familiar y comunitario (redes y co-garantes). Estos instrumentos o, más bien, tecnologías, trazan los límites y las subjetividades que deben ser atendidas o (re)escolarizadas, describiendo su perfil, factores de riesgos asociados a características socioculturales, vulneraciones, entre otros, que son mencionadas en la justificación y marco de derechos de las orientaciones que invencionan la reescolaridad (reinserción educativa) que debe lograrse a través de técnicas de intervención como talleres, salidas pedagógicas, sesiones de

problematización de la situación escolar, monitoreo y seguimiento de asistencia escolar, entre otros.

Estas técnicas son (re)invencionadas en los contextos y relaciones de los-las participantes de los programas, presentándose otros sentidos respecto a la reescolaridad, centrada en las múltiples experiencias escolares, intereses y tránsitos educativos, por lo tanto, no encarnan las caracterizaciones de la desescolarización (vulnerable) ni son el cuerpo de la fragilidad educativa. Esto último, supone una discusión con el marco de referencias e investigaciones sobre reescolaridad pero fundamentalmente, con las ideas y dispositivos humanos-no-humanos que la configuran, las tensiones y distancias de las reinversiones de los-las participantes. Es necesario preguntarse con respecto a cuáles son las invenciones que se describen en los proyectos formulados por las organizaciones que licitan los programas de reinserción educativa (PDE), las orientaciones técnicas emanadas de la política pública y sus tecnologías y, cómo se (re)invencionan en los espacios de taller y actividades en las cuales participan los-las niñas. Entonces, nos interesa conocer y distinguir las (re)invenciones de la (re)escolaridad que se presentan en los programas PDE y los ensambles humanos-no-humanos (participantes, profesores-ras, planes de intervención, talleres, etc.) que componen las (re)invenciones de los proyectos que se formulan a través de los proyectos de reinserción educativa formulados e implementados por la ONG La Casona. Se hace mención del término participante como una manera de visualizar los modos en los cuales los enfoques transversales comprenden a los-las niñas que son derivados-as a la red proteccional del servicio; que suponen la co-construcción de la intervención como también la consulta y opinión permanente de los-las niñas y sus familias (Mejor Niñez, 2022).

2. Estado de la investigación: programas y alternativas de reescolaridad en Chile y Latinoamérica

La (re)escolarización de los-las niñas y jóvenes que participan de los Programas de Reinserción Educativa en Chile han sido abordados desde investigaciones que enfatizan en los aspectos psicosociales, deserción escolar, índices de vulnerabilidad, conductas transgresoras, indicadores de negligencia parental, exclusión escolar, entre otros, a partir de la voz de los profesionales, docentes, tutores y coordinadores que se relacionan con los-las participantes de estos programas (Medina Rubilar y Olivares García, 2022), como también desde la implementación de la política pública, los modelos de programas de Reinserción Educativa PDE (SENAME) y la caracterización de los usuarios y usuarias (Carrizo Silva et al., 2020; Padilla Burgos, 2022; Pinto et al., 2019).

Dichos estudios enfatizan caracterizaciones de vulnerabilidad en cuanto a las competencias socioeducativas y familiares de los-las estudiantes, justificando modelos de intervención psicosociales mediados por políticas gubernamentales de carácter compensatorio y de prevención de la desescolarización como los programas de Reinserción Educativa y otros dispositivos complementarios que en su mayoría se han focalizado en aulas de reingreso, proyectos de Reinserción Educativa Mineduc, EPJA, CEIA y tutorías pedagógicas (Araya, 2018; Contreras y Baleriola, 2022; Espinoza et al., 2019, 2021; González et al., 2022; Rabuco, 2022; Quiroga, 2022, entre otros). Lo anterior no desconoce la existencia de otras investigaciones con respecto a la reinserción educativa y los procesos de reescolarización (Espinoza et al., 2016), sin embargo, responden a estudios con respecto a la reescolaridad a partir de programas devenidos del Mineduc y EPJA.

Por otro lado, los métodos de investigación implementados responden a estudios cualitativos con entrevistas, análisis de discursos y contenidos, grupos focales y estudios de caso, y estudios cuantitativos con análisis de estadísticas, aplicación de encuestas y cuestionarios de satisfacción de usuarios-as, entre otros.

En el artículo de Medina Rubilar y Olivares García (2022) se plantea una relación entre los niveles de motivación y los procesos de reescolaridad a partir de la perspectiva de los directores-as de programas PDE. Al respecto mencionan que “Los directores de los PDE identifican como un factor fundamental la motivación inicial de los niños, niñas y adolescentes que ingresan al programa, donde los profesionales son capaces de conectar esta motivación con una escuela...” (Medina Rubilar y Olivares García, 2022, p. 13). Los niveles de motivación y procesos de “reenganche” tienen como centro la finalización de una trayectoria educativa y la escuela como el lugar de la escolaridad, sin embargo, no se comprenden otros espacios de interacción y relación como experiencias de (re)escolaridad, ya que se focalizan en la atención de la vulneración. Con respecto la concepción de vulnerabilidad, Carrizo Silva y cols. (2020) plantean que las niñas que ingresan a estos programas “...no encajan con el perfil que solicitan los establecimientos, debido a la presencia de diferentes situaciones de vulnerabilidad, que no son abordadas de manera holística en las escuelas...” (p. 121).

Las maneras en las que son caracterizadas las niñas y jóvenes en las investigaciones sobre reescolaridad (Espinoza et al., 2019; Medina Rubilar y Olivares García, 2022; Padilla Burgos, 2023; Rabuco, 2022; entre otras.), se componen de elementos de exterioridad como la desmotivación, bajas expectativas, consumo problemático de drogas, trabajo infantil, pobreza. Espinoza y cols. (2016) plantean que los “...programas de reescolarización existentes en Chile conforma la presencia de diferentes perfiles de estudiantes (...) la modalidad proyectos de reinserción atiende al grupo etario más juvenil (menores de 18 años) (...) de mayor vulnerabilidad social y educativa” (p. 983). Estas caracterizaciones presentan el alejamiento escolar como una respuesta de la desmotivación y la vulneración, sin embargo, cabe preguntarse si la trayectoria educativa y los modelos curriculares de las escuelas se relacionan con la experiencia y el transitar educativo, es decir, si son significativas. Por otra parte, Espinoza y cols. (2021) mencionan que “... En cuanto a las variables relacionadas con las características de los estudiantes y de sus familias, son relativamente pocas las que están vinculadas de manera significativa con el fracaso escolar y la repitencia” (p. 127).

La vulnerabilidad aparece como el eje que configura las inclusiones-exclusiones del sistema escolar como también las imágenes desde las cuales son ubicados-as los-las participantes de estos proyectos; desde un déficit que debe ser compensado por medio de técnicas socioeducativas. Sin embargo, cabe preguntarse sobre los procesos de inclusión escolar como posibilidades de agenciamiento, atendiendo que tanto las inclusiones como sus agencias son posibilidades contextuales y contingentes. Asimismo, es relevante pensar en cómo esas invenciones socioeconómicas, psicológicas y sociológicas, son los límites de una reescolaridad que no incorpora la experiencia de talleres en espacios y tiempos que articulen humanos-no-humanos (plantas, animales, máquinas) más allá del diagnóstico de la carencia. En este sentido, es crucial recoger la perspectiva de los-las participantes de los proyectos y sus espacios de interés más allá de la finalización de una trayectoria educativa. Padilla Burgos (2022) plantea que “...las categorías y experiencias de desmotivación, estudiante problemático, cultura escolar, exclusión de la diferencia (...) barrios vulnerables, etc., en sí mismas son insuficientes (...) Dado que las motivaciones y causas sobre el fracaso escolar encuentran en cada joven diferentes biografías...” (p. 38). Entonces, es crucial ir más allá de los discursos y sus dispositivos institucionales, las responsabilidades que se les

otorga a las familias y los supuestos de conductas transgresoras o desadaptativas, y preguntarse por las trayectorias educativas que se construyen en un tiempo que no está regulado por los espacios escolares.

Si bien es relevante observar los discursos institucionales, consideramos importante remirar las imágenes que invencionan a los-las participantes de los proyectos de reescolarización, y problematizar las reinventiones que los-las participantes visualizan de sus reescolaridades.

En el contexto Latinoamericano se encuentran investigaciones que abordan experiencias de reinserción escolar, exclusión escolar, abandono escolar, deserción escolar, inasistencia, pobreza urbana y factores económicos, familiares e institucionales asociados a la desescolarización (Amancha Poveda y Hernández Jurco, 2024; Buiza Chuquitaype y Gutiérrez Beltrán, 2024; Jiménez Asenjo y Gaete Astica, 2013; Saccone, 2022). Como también se presentan estudios que discuten con respecto a las valoraciones de la escuela y su pérdida de sentido para los jóvenes en países como México, Chile, Argentina y Colombia (Acevedo, 2019) como también con relación a la exclusión e inclusión educativa en Latinoamérica (Marchesi y Hernández, 2019). Amancha Poveda y Hernández Jurco (2024) abordan factores asociados a la deserción escolar en el contexto de Ecuador, específicamente, en la provincia de Tungurahua. Al respecto mencionan que la “...alta inestabilidad familiar (...) muy bajos niveles económicos, bajo nivel cultural y de escolaridad de los miembros de la familia, necesidad de que los niños realicen actividades no propias de su edad...” (p.18) se presentan como factores que inciden en el alejamiento de los sistemas escolares como respuesta del déficit o carencia como un problema del niño-niña y sus familias. Saccone (2022) plantea que “las condiciones de vida de los y las jóvenes y sus familias pueden favorecer la interrupción de la escolaridad. La necesidad de trabajar es uno de los aspectos señalados por los jóvenes varones (y, con menor frecuencia, por las mujeres)” (p. 10), situándose la pobreza urbana como un factor que propicia la interrupción de la escolaridad en los contextos de pobreza en Argentina. En este sentido, es relevante preguntarse sobre esas afecciones, los vínculos con otros humanos-as como también sobre la desescolarización como una respuesta de la pobreza, trabajo infantil, vulneración, como explicación. San Martín (2019), en el contexto del Salvador, plantea que la desescolarización se generaría por factores como “El desplazamiento forzado dentro del país (...) La emigración de familias y población hacia otros países, principalmente México y Estados Unidos (...) Condiciones económicas y pobreza” (s.n), distinguiéndose la migración forzada como un factor que lo diferencia de los otros estudios revisados aquí, no obstante, del mismo modo se enfatiza en las condiciones de pobreza y vulnerabilidad como factores incidentes, siendo un aspecto en común en las investigaciones sobre reescolaridad en Latinoamérica.

Acevedo (2019) menciona que “Es indiscutible que en las clases más pobres el sentido de la escuela se desvanece, debido a las circunstancias y realidades de los contextos, la pobreza trae consigo muchos factores que inciden en la pérdida de sentido de lo escolar (Guerra, 2000; Sapiains et al., 2001; Ghiardo y Dávila, 2005; Postigo et al., 2006; Foglino et al., 2008; Meo y Dabenigno, 2011; Corica, 2012; Ibarra et al., 2013; Román, 2014; Estrada, 2014)” (p. 11), porque “...ya no es el escenario de ilusiones futuras que permitirá ser alguien o alcanzar un mejor futuro” (p. 10), cobrando relevancia preguntarse para qué alcanzar un futuro que se distancia de la vivencia en presente de una escolaridad.

3. Método

El enfoque metodológico se enmarca desde una perspectiva etnográfica digital que usa e implementa formatos digitales y virtuales para producir información, analizar datos y vincular a los participantes. Según Pink y cols. (2019) "...las tecnologías de los medios se han convertido progresivamente en experiencias altamente personalizadas que están integradas en nuestra vida cotidiana" (p. 65). Dichos contenidos mediados componen las invenciones con respecto a los-las estudiantes, la escolarización, a través de la circulación de imágenes digitales. Comprendemos que esta investigación observa, (re)mira e interpreta por medio de soportes digitales las (re)invenciones de la (re)escolarización en los programas de Reinserción Educativa (PDE). Nos interesa conocer y distinguir las reinveniones de la (re)escolaridad de los-las participantes de los programas de las invenciones contenidas en la formulación de los proyectos y sus orientaciones técnicas, como también las invenciones que estructuran los formatos de intervención socioeducativos. Con respecto al diseño de la investigación se plantea La Complementariedad como un diseño que alude a la selección de métodos e instrumentos de producción de información más allá de una metodología específica. Jaramillo Echeverri y Murcia Peña (2001) plantean que hay distintas "...tendencias cualitativas como: La Etnografía, la Teoría Fundada, la Fenomenología, la Hermenéutica, la Investigación Acción Participativa, la Etnometodología, las Historias Orales o de Vida (...) todas estas presentan elementos importantes en el análisis en la comprensión de las realidades culturales" (p.195). Desde este diseño justificamos la complementariedad de la etnografía digital y de la semiología para la revisión documental en soportes virtuales y análisis de imágenes digitales de los talleres PDE.

La revisión documental se focalizó en los archivos digitales de proyectos de Reinserción Educativa (PDE) formulados por la ONG La Casona para licitaciones de SENAME y del Servicio de Protección Especializada de la Niñez y Adolescencia entre los años 2015 y 2021, con el fin de recoger las imágenes que invencionan y producen a los-las participantes de los proyectos desde las orientaciones técnicas. Asimismo, se incluyó la revisión documental de la página web e Instagram de dicha. Con respecto al análisis de imágenes, es necesario mencionar, que son ubicadas en diferentes lugares y contextos que otorgan sentidos a las visualidades. Según Gillian Rose (2019), las imágenes presentan diferentes modalidades, la modalidad compositiva, tecnológica y social. Esta última, "...es en gran medida un término simplificado. Se refiere al rango de instituciones, prácticas y relaciones económicas, sociales y políticas que rodean a una imagen y a través de los cuales es vista y utilizada" (Rose, G., 2019, p. 73), aspectos que se pueden comprender y visualizar en los proyectos de reinserción educativa, sus formulaciones y orientaciones técnicas que rodean las imágenes de los-las participantes de los programas otorgando sentidos y lugares. Sin embargo, tanto los lugares como las modalidades de las imágenes no tienen límites tan claros, por lo tanto, sus distinciones o separaciones son difusas. Por ello planteamos que las imágenes de los programas PDE serían visualidad(es), puesto que la "...visión construye la realidad de varias formas: 'cómo vemos, cómo somos capaces de ver o se nos permite o se nos hace ver...'" (Rose, G., 2019, p. 41). Con respecto al análisis visual se incorporaron aportes de la semiología de las imágenes para describir las denotaciones y connotaciones visuales (Barthes, 1977) de los registros digitales de los talleres. La denotación de una imagen digital aborda la descripción de los signos que se "decodifican" en la superficie de la imagen, es decir, aquello que capturamos en una primera observación y la connotación se aproxima a la heterogeneidad de significados que se le otorgan en el marco sociocultural y económico. A la luz de lo expuesto, es necesario clarificar que las imágenes no encierran los significados que se les otorgan,

ya que circulan en contextos, por lo tanto, presentan contingencia y “... amplían su significado, no solamente a través de sus propios signos sino también de su relación con los signos de otras imágenes...” (Rose, G., 2019, p. 218) y prácticas institucionales. Castoriadis (1997) plantea que “Las significaciones imaginarias sociales crean un mundo propio para la sociedad considerada, son en realidad ese mundo (...) Crean así una “representación” del mundo, incluida la sociedad misma y su lugar en ese mundo...” (p. 9), como los contornos de las imágenes en los diferentes contextos sociales y culturales.

Con relación a la muestra de esta investigación se delimitó a una revisión documental de 10 proyectos formulados y licitados por la ONG La Casona de los jóvenes entre los años 2015 y 2021, 82 evaluaciones de taller y actividades. Por otra parte, la muestra de imágenes comprende 60 registros de talleres realizados en los programas PDE de las comunas de Maipú, La Florida, Lampa y Pedro Aguirre Cerda entre los años 2022, 2023 y 2024.

El análisis de la información se desarrolló en tres momentos y se acudió a las siguientes técnicas: en un primer momento se analizaron las imágenes de los talleres desde una perspectiva semiológica (Rose, G., 2019) por medio de una matriz de análisis que se compone por el significante visual, significación, diferenciado en denotativo y connotativo. En un segundo momento, las imágenes analizadas se contrastaron con las evaluaciones de los talleres, los PII y las narrativas e imágenes que se presentaron en los proyectos formulados y sus orientaciones técnicas. En un tercer y último momento, se articularon las imágenes analizadas, con las narrativas visuales, la teoría y los antecedentes de investigación; triangulando (Jaramillo y Murcia, 2001) los niveles de análisis y la teoría formal como parte del proceso interpretativo. Flusser (2017) menciona que “...las imágenes no son (...) complejos de símbolos ‘denotativos’ (unívocos), sino complejos de sí ‘connotativos’ (ambiguos): dan lugar a interpretaciones” (p. 47). Por lo tanto, las imágenes connotan una heterogeneidad que desborda el marco de la imagen que se visualiza dando cabida a variadas interpretaciones y lugares que van más allá de la vulneración, la exclusión y carencias educativas.

Se presentan resguardos éticos tales como, omisión de nombres y rostros, de antecedentes o identificación de niñez y sus familias en PII y evaluaciones. Asimismo, se cuenta con los protocolos y resguardos de uso de información de la ONG La Casona.

4. Resultados

A partir de las imágenes de los talleres, las narrativas visuales y los sentidos otorgados por los-las participantes se relevan tensiones entre los ensambles humanos-no-humanos descritos, ya que se connotan instancias de reescolarización en un tiempo y espacio que puede ser comprendido como escolar que se tensiona con la idea de escuela como espacio escolar que transcurre, se habita y vive en las instituciones autorizadas o formales. Asimismo, se visualiza una discontinuidad entre las caracterizaciones que invencionan a las subjetividades a escolarizar y las agencias que se promueven en los espacios de taller.

Las narraciones visuales presentes en los proyectos de Reinserción Educativa PDE exponen los bordes que invencionan a los-las niñeces a partir de dispositivos humanos-no-humanos (discursos, lenguaje, conocimientos psicológicos, sociológicos, encuestas Casen, entre otros), que enfatizan en indicadores de fragilidad educativa y factores de

desescolarización (ONG La Casona, proyectos PDE La Casona, 2018-2020; Sename, OO.TT, 2018-2020). Asimismo, son caracterizados-as desde los posibles riesgos y vulneraciones desde los cuales son descritos con transgresión de límites, familias con escolaridad incompleta, baja expectativas escolares, baja participación, como se ejemplifica a continuación:

1. *...los potenciales NNA y familias, que serán atendidas en PDE, presentan niveles de escolaridad incompletas, de educación básica, bajas expectativas de escolarización, baja vinculación con el proceso educativo de los/as NNA, en su rol de apoderado/a, y como acompañante en el proceso educativo (Sistematización proyecto PDE, 2020), entre otros. (p. 5)*
2. *...desde el enfoque de derechos, la desescolarización es la desvinculación del sistema escolar, por exclusión de los establecimientos educativos, como también, por conductas desadaptativas que las escuelas no lograron abordar con estrategias oportunas o pertinentes, generando un rezago escolar (...) y otros factores de vulneración de derechos... (p. 5)*

Por otra parte, sus contextos de habitabilidad son comprendidos desde la vulnerabilidad, sobre la cual se dice, “...respecto al nivel de vulnerabilidad socioeconómica se presenta que alrededor del 60 % y más, de las familias, se encuentran en el tramo más vulnerable según sus ingresos económicos y la actividad laboral que realizan, que producen un contexto que incide en la desescolarización y fragilidad educativa...” (ONG La Casona Proyecto de Reinserción Educativa, p.4).

Los programas de reinserción se adscriben a modelos de intervención, que en el caso de los proyectos de la ONG La Casona, se ciñen al modelo multidimensional contenido en las orientaciones técnicas (Sename, OO.TT, 2018-2020; Mejor Niñez, OO.TT, 2022; ONG La Casona, proyectos PDE, 2018-2021). Este modelo se describe como una intervención integral que:

...considera el abordaje interventivo desde: aspectos culturales y contextuales, que recogen las representaciones, valoraciones, de los niños/as y adolescentes y sus familias, sobre la escuela y la educación, acercándose a los significados respecto a los procesos educativos y el espacio escolar, a partir de sus experiencias en sus trayectorias educativas (...) los aspectos psicosociales y afectivos, considera la autoestima, la percepción de autoeficacia y las expectativas (...) los aspectos conductuales, se abordará en la intervención, las rutinas de estudio, el uso del tiempo libre, los hábitos y relación entre pares u otras subjetividades (...) aspectos conductuales y actitudinales hacia la escolaridad. (ONG La Casona, 2022, p. 9)

Este modelo enfatiza en diagnosticar dichos aspectos en función de la reescolaridad de los-las niños en la escuela que se aborda en las distintas etapas de intervención y las tecnologías que planifican y proyectan los procesos de reescolaridad. Esto último, se estructura en un eje individual, familiar y comunitario, con objetivos, instrumentos, enfoques transversales, resultados y tiempos (ver Figura 1). En este sentido, se connota que el plan de intervención invenciona el cómo, dónde y cuándo proyectar el tiempo de la reescolarización desde un enfoque psicosocial que responde a las orientaciones técnicas de atención a la niñez (Sename, Servicio de protección especializada).

Figura 1
Plan de intervención individual (PII)



PLAN DE INTERVENCIÓN INDIVIDUAL (PII N° __)

Región: Metropolitana			Adulto responsable y/o relacionado en el proceso del/la NNJ			
Linea Programática:			Nombre:			
Nombre Responsable intervención:			RUN:			
Fecha de Elaboración del Plan:			Dirección:			
Fecha de Término del Plan:			Teléfono:			
Nombre del niño/a o joven:			RUN:			
Nombre social:			Relación con el/la NNJ:			
Fecha de Nacimiento:	Edad:	Género:	Interculturalidad:			
			Inclusión:			
Motivo Ingreso a PDE:			SINTESIS DIAGNOSTICA:			
Fecha de ingreso:						
	OBJETIVO DEL PII (SEGÚN	ACTIVIDADES O EVENTOS DE	INSTRUMENTOS, TÉCNICAS O	ENFOQUES TRANSVERSALES A	RESULTADOS ESPERADOS	TIEMPO ESTIMADO DE INTERVENCIÓN



	NIVEL)	INTERVENCIÓN PROGRAMADA	HERRAMIENTAS	TRATAR EN LAS ACTIVIDADES Y EVENTOS (GÉNERO, PARTICIPACIÓN, INTERCULTURALIDAD, INCLUSIÓN, CURSO DE VIDA, ETC..)		
Con el niño, niña y adolescente.						
Con familia y adulto responsable.						
Con la red, comunidad, co-garantes, etc.						

Nota. Estructura de planes de intervención implementados en programas PDE La Casona (2023).

Por otra parte, se promueve la realización de talleres desde los intereses diagnosticados (ONG La Casona, formulario de proyecto, 2022), que son descritos en coherencia con los enfoques transversales (Sename, 2020; Servicio de Protección, 2021). El diseño de intervención menciona que:

...es relevante la participación para el desarrollo de sus habilidades sociales y el fortalecimiento de los factores protectores de los/as NNA y sus familias, que se constituirá en la co-construcción de sus planes de intervención a través de su opinión, involucrándolos y promoviendo la participación activa de los/as NNA y sus familias en las actividades programadas en PDE, teniendo en cuenta las características de género, capacidades diferentes, pertinencia cultural, etc., en el curso de vida de estos/as. (p. 8)

Se expresa la articulación de los planes de intervención con los enfoques transversales a través de las actividades y talleres. Al respecto se menciona:

... Se promoverá que los/as niños/as y adolescentes se involucren en talleres que fortalezcan sus recursos protectores y personales a partir de los enfoques transversales (interculturalidad, género, etc.). Estos talleres serán planificados en conjunto con los/as niños, niñas y adolescentes y los profesionales del equipo

(profesores/as) (...) Para ello, los profesionales del equipo (profesor/a) incentivarán periódicamente en las sesiones pedagógicas e intervenciones socioeducativas que los/as NNA propongan y planifiquen actividades, colaborando y apoyando en la calendarización y realización de estas (...) Se promoverán muestras de los talleres y proceso socioeducativo de los/as niños/as y adolescentes. Para dichas muestras se organizarán encuentros con las redes, los/as niños/as y adolescentes y sus familias y el equipo de profesionales (...) a través de fotografías, videos, posters, etc., elaborados por ellos/as mismos/as. (p.14)

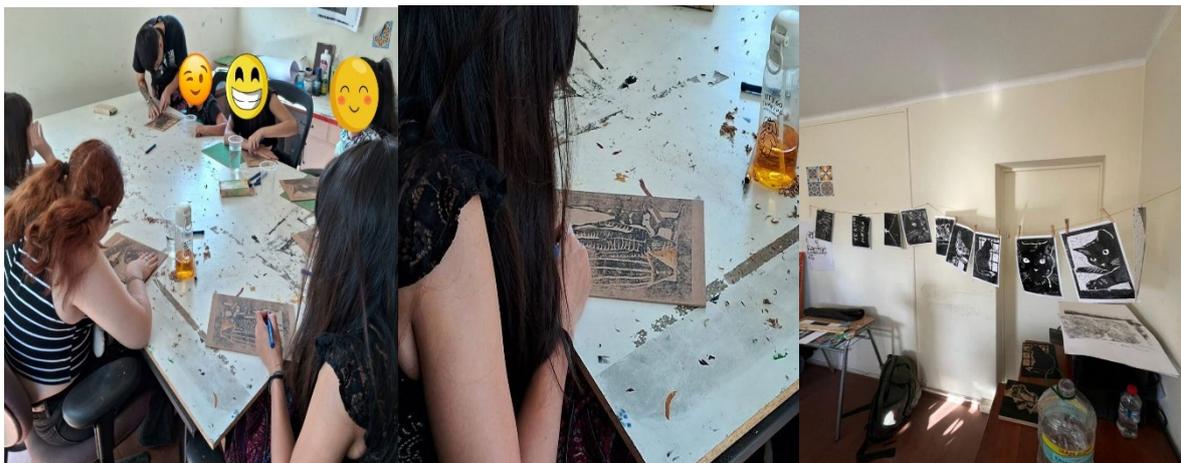
La participación en talleres descritos como acordes a sus intereses etarios, de género, interculturales, entre otros, responden a los enfoques transversales de las orientaciones técnicas (Mejor Niñez, 2021; Sename, 2018; Servicio Nacional de Protección, 2023).

Por su parte, las imágenes de taller connotan espacios de creación e interacción grupal en los cuales se distinguen distintos ámbitos de producción y creación como xilografías (ver Figura 1), gastronomía, música, danza, entre otros, que configuran instancias de (co)construcción de aprendizajes situados. Asimismo, se connota un tiempo que puede ser descrito como productivo y que articula humanos-no-humanos (niñeces, profesores-ras, planificaciones de taller, PII, máquinas, etc.) en un presente que connota un “estar ahí”, que se contrasta con las invenciones de la niñez vulnerable con conductas transgresoras, con baja motivación, presentes en las narraciones visuales de las orientaciones técnicas. En este sentido, los espacios de taller visualizan la participación y desarrollo de intereses en colaboración con otros y otras participantes y tutores-as, una vinculación humana-no-humana que afecta y mueve sus intereses e inquietudes de aprender, es decir, un tiempo activo que no responde a la idea de la desocupación o inactividad de los-las niñeces por no asistir a un sistema de educación formal. Por otra parte, se visualiza (ver Figuras 2, 3, 4 y 5) el uso del tiempo en una modalidad integrada por metodologías de las artes visuales, el cine u otros oficios.

Se connotan cuerpos activos y en relación con otros cuerpos humanos-no-humanos (niñez, talleristas, máquinas, etc.) y la técnica del taller como un espacio de aprendizaje, más allá de las competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales hegemónicas en los sistemas escolares.

Figura 2

Taller de Xilografía



Nota. Taller desarrollado con participantes de los proyectos, 2023.

Figura 2
Taller de danza urbana, de gastronomía y repostería



Nota. Talleres realizados en PDE PAC, PDE Maipú y La Florida, 2023.

Figura 3
Taller de música, corporalidades, territorio cine



Nota. Talleres realizados en los programas PDE ONG La Casona, 2022.

Figura 4
Talleres de estampado de timbres e impresiones, huerta y Clown



Nota. Talleres realizados en PDE Lampa y PDE PAC, 2022.

Por otra parte, se visualiza la participación en talleres deportivos y de excursión (ver Figura 5) que connotan organización y estructura, visualizan cuerpos que responden a regulaciones de tiempo y espacio. Esto último, se contrapone con la idea de que los niños y familias presentan una desvinculación de los espacios de participación como también una baja vinculación con procesos educativos.

Figura 5

Taller de Taekwondo, excursión y boxeo.



Nota. Talleres del programa PDE Maipú, 2023.

Los talleres son mencionados como espacios de aprendizaje, diversión, entretenimiento, de amistad, hacer algo nuevo y diferente, etc. Las evaluaciones de los/las participantes indican que un 34,14 % desea aprender una habilidad artística a través de los talleres. Otras motivaciones son mencionadas como amistad, distracción, un buen trato, vínculos agradables con un 28 % seguido por un 23,17 % de las respuestas que aluden a aprender algo nuevo. Por otra parte, con respecto a si les gusta participar de un taller, el 92,68 % respondió que les gusta asistir. Asimismo, un 41,46 % menciona que lo que más le ha gustado y agradado de ir a un taller es aprender una habilidad de las artes como pintar, danzar, tallar, un 39,02 % menciona los vínculos de amistad, buen trato, amistades y un 10,9 % expresa que lo que más le ha gustado ha sido aprender algo nuevo. En este sentido, se reinventan los sentidos que tiene el aprender y la reescolaridad, nombrada desde la afección (amistad, gusto, vínculos agradables) que se compone por los ensambles humanos-no-humanos que afectan esas reescolaridades generadas en un contexto-proyecto- que promueve el espacio de taller. Al respecto la ONG La Casona menciona:

Tenemos como valor central de nuestro actuar el revitalizar la participación de la sociedad en todos los ámbitos en los que se ve ceñida, con el trabajo comunitario como elemento primordial. Junto a ello, la Animación Sociocultural y la promoción del Bienestar emocional de la infancia. (s.n)

Una perspectiva comunitaria que promueve espacios de talleres, articulación con la comunidad, co-garantes, familias, terceros-as significativos-as, que va más allá de un taller incluyendo carnavales culturales, ferias, como modelo de intervención socioeducativa.

A partir de las narrativas e imágenes visuales, se recoge que la invención de la (re)escolaridad presentaría diferentes componentes humanos-no-humanos que se ensamblan y la configuran:

1. Las prescripciones mencionadas en las políticas dirigidas a la niñez y adolescencia, y su marco jurídico que alude a la educación como un derecho humano.

2. La matriz explicativa de la vulneración de derechos educativos, parentales, violencia, etc., como justificación de la existencia de los programas de reinserción educativa.
3. Las invenciones presentes en los enfoques transversales de intervención tales como, género, interculturalidad y migración, inclusión, curso de vida, que configuran la subjetividad humana a la cual se atiende en los programas PDE, definiendo un perfil y caracterización (pobre, con dificultades de aprendizaje, migrante, etc.)
4. Las técnicas y paramétricas de intervención que se comprometen tanto en las orientaciones técnicas de los programas de reinserción educativa PDE como en la formulación de proyecto de la ONG La Casona tales como PII, planificación de talleres, registros de intervención, etc.
5. El tiempo del estudiante y su trayectoria educativa, su legibilidad escolar definida dentro de un espacio escolar y proyectada en doce años de escolaridad.

Estas invenciones se articulan con las (re)invenciones de los-las participantes, es decir, se ensamblan con los dispositivos que componen la reescolaridad, con los sentidos que se otorgan a los talleres. De este modo, se visualiza que estas reinversiones trascienden el diagnóstico y caracterización del déficit a la cual se les asocia y las invenciones del perfil de desescolarización y fragilidad educativa presente en las narrativas visuales, ya que se visualizan ensamblajes humanos-no humanos que constituyen los otros sentidos, que movilizan a los-las niñas a participar de su escolaridad.

5. Discusión

Se presentan varios aspectos críticos necesarios de discutir, como la invención de una reescolarización como medida proteccional y de derechos humanos de la niñez y adolescencia, y la continuidad de un trayecto educativo interrumpido que coloca en el centro la protección jurídica por sobre los sentidos que los-las niñas le otorgan a la escuela. La invención de esta reescolaridad responde a una concepción de la niñez y adolescencia como vulnerable, siendo la vulneración de derechos una matriz explicativa de la desescolarización. Sin embargo, no se atiende a los procesos de inclusión escolar y al tipo de escuela que se busca promover.

Por otra parte, las tecnologías humanas-no-humanas como los planes de intervención individual, planificaciones de talleres, enfoques transversales serían dispositivos que estructuran y proyectan la reescolaridad bajo la premisa de disminuir los indicadores de fragilidad o promover la reinserción educativa. Lo que podemos comprender como un *cyborg* (Haraway, 1996) en cuanto está compuesto de ensamblajes materiales, lenguaje y diagnósticos que inscriben la “naturaleza” de la desescolarización. Sin embargo, dichos dispositivos proyectan a los-las participantes de los programas PDE a una reescolarización en un tiempo futuro y en un sistema de educación formal, dejando al margen la vivencia o reinversión por medio de talleres, actividades socioeducativas, etc., ya que la reescolaridad sería una respuesta a los que no se adaptan a los límites de la escolaridad. Dicha respuesta se articula con una serie de dispositivos y tecnologías de intervención que suponen técnicas de reescolaridad desde conocimientos y disciplinas autorizadas, las que habilitan la continuidad de una trayectoria educativa interrumpida o su recomposición. Padilla Burgos (2023) plantea que:

Estudios recientes han hecho énfasis en las categorías nivel, retraso y desfase, describiéndolas como metáforas temporales asociadas comúnmente al desvío de una norma (el ciclo escolar) que relaciona una edad a un curso y al aprendizaje

de una determinada cantidad de conocimientos; destacando, a la vez, el uso de estas clasificaciones en cuanto expresiones de desigualdades sociales al interior de las escuelas. (p. 34)

Esto último, no sólo coloca en cuestión la psicología educacional y el desarrollo, sino que también la invención de una trayectoria educativa pensada en 12 años de escolaridad como un tiempo apropiado para aprender, que no es lo mismo que el tiempo propicio para la escolaridad, que comprende un cuerpo y tiempo que no responde a esta invención, ya que no todos los-las estudiantes serían productivos desde la racionalidad escolar en cuanto a sus ritmos de aprendizaje, emociones, experiencias cotidianas. Esto último, se visualiza en los ritmos, modos e intereses de participación de los-las niños en una instancia de taller que no responde a las lógicas de un trayecto educativo. Tal vez es necesario preguntarse por qué todos los trayectos deben concluir en los doce años y si la interrupción, también es una posibilidad para continuar esos trayectos en otro ritmo y tiempo para aprender.

Las reinventiones desbordan los enunciados y categorías que componen la reescolaridad, ya que éstas sitúan a un sujeto(a) vulnerable en su trayecto educativo, por lo tanto, necesario de (re)escolarizar desde políticas gubernamentales. Según Nikolas Rose (2019):

...gobierno es un modo de conceptualizar todos aquellos programas, estrategia y tácticas más o menos racionalizadas para la “conducción de la conducta” (...) En este sentido, podemos hablar del gobierno (...) de una familia, de una prisión, de una colonia (...) tanto como del gobierno de uno mismo. La perspectiva del gobierno lleva nuestra atención hacia todos aquellos multitudinarios programas, propuestas y políticas que han intentado modelar conductas (...) no sólo para controlarlas (...) sino también para volverlas más inteligentes, sabias, felices (...) sanas, productivas... (p. 41)

En este sentido, las acciones y tecnologías humanas-no-humanas como profesores-as, psicólogos-as, educadores-as diferenciales, tutores-as, terapeutas ocupacionales, familias, adultos-as responsables, tienen la finalidad y función de promover la reescolarización. La (re)invención desde las políticas sociales requiere de una subjetividad que atienda y que gestione sus modos de participación. Desde esta perspectiva, se puede decir, que los-las participantes de los talleres de los programas PDE, gestionan su reescolaridad en los tiempos y ritmos desde los cuales participan. Con respecto a la gestión y administración de las responsabilidades, Nikolas Rose (2019) menciona que “Las prácticas regulatorias (...) han sido transformadas para dar cuerpo a la idea base de que los humanos son, podrían ser, o deberían ser, individuos empresariales en busca de la realización, la excelencia y el logro” (p. 272). En este sentido, se deben producir cuerpos humanos-as que emprendan y gestionen sus niveles de adaptabilidad y productividad, por lo tanto, responsables de sus propios asuntos y modos de vida (Rose, N., 2012). Esto último, no deja fuera los procesos de (re)escolaridad en el cual tanto el niño-a y su familia deben gestionar la continuidad y logro de la escolaridad por medio del rol de apoderado o adulto-a responsable y el de estudiante.

En la investigación de Padilla Burgos (2023) a partir de los jóvenes entrevistados-as se expone que el “...sistema escolar y las prácticas de sus agentes favorecen la valoración positiva de cierto tipo de estudiantes (...) mientras que el resto (aquellos que fracasan, tanto en el ámbito conductual como académico) son llevados progresivamente a los márgenes...” (p.34), es decir, a la desescolarización. Entonces la escolaridad no solo invenciona el cuerpo del estudiante, sino que también los cuerpos que no logran gestionarse como estudiantes.

Desde la perspectiva de una educación inclusiva, la construcción de estereotipos y etiquetas tales como desescolarizado o en fragilidad, componen los bordes de las discriminaciones y exclusiones en los sistemas escolares. Marchesi y Hernández (2019) plantean que:

...la etiqueta tiende a poner en primer plano y a generalizar esa característica, lo que conlleva a una visión distorsionada de la realidad (...) facilitan la categorización de las personas y de los colectivos así designados. El proceso puede terminar con la descalificación de los individuos y de los grupos y, como consecuencia, con la estigmatización social. (p. 52)

Las etiquetas invencionan las subjetividades por medio de sus dispositivos. Agamben (2011) plantea que "...el dispositivo, antes que todo, es una máquina que produce subjetivaciones y, por ello, también es una máquina de gobierno" (p. 261) o más bien una máquina de ejercicio de poder desde el cual los procesos de subjetivación y desubjetivación (Agamben, 2011) de los cuerpos humanos-as se superponen y son heterogéneos. Por lo tanto, el reescolarizado-a se mueve entre diferentes modalidades de subjetivación, ya que los-las niñeces son invencionados a partir de la desescolarización o fragilidad educativa, sin embargo se gestionan y producen a través de la participación y no desde el déficit que se les otorga. Por tanto, no se invencionan desde la sustancia nombrada por los programas de intervención ni desde las vulneraciones, sino que desde las afecciones de la (re)escolaridad, desde la experiencia con otros-as humanos-no-humanos con los cuales se vinculan o se tornan significativos. Bulo Vargas (2022) plantea que los cuerpos no se piensan en términos sustanciales "...pues se vincula al momento de determinación de los cuerpos y a aquello que excede su determinación y posibilita su relacionabilidad (...) la materialidad de los cuerpos no puede reducirse a la determinación ya que los cuerpos no se entienden primeramente en forma sustancial" (pp. 122-123) como, por ejemplo, profesor-a, amigo-a, tutores-as, entre otros, sino que en términos afectivos y en sus relaciones. Las afecciones generan movimientos e inclinaciones en los cuerpos y moviliza sus intereses. En este sentido, más allá de un diagnóstico que invencionan características y un perfil de niñez o adolescente que se desvincula de un espacio escolar, esto no sería el eje que moviliza un proceso de (re)escolaridad que es (re)invencionado por los-las niñeces, ya que no se piensan desde ahí, sino que desde la vivencia, lo que les gusta hacer, lo que desean aprender, etc.

Según Barad (2023), "Los dispositivos no son dispositivos de inscripción, ni instrumentos científicos colocados antes de que se produzca la acción, ni máquinas que median la dialéctica de la resistencia y la acomodación. No son sensores neutrales del mundo..." (p. 79). Por lo tanto, se configuran a partir de ideas naturalizadas de quién o cómo es este otro. Desde esta idea las paramétricas de medición y evaluación son creadas a partir de la idea de una carencia que debe ser pesquisada, que, valida la aplicación de instrumentos cognitivos, evaluaciones socio-ocupacionales, etc. No obstante, la reinención de la escolaridad no se expresa como una explicación ni una asociación de ensambles causales, ya que los comprendemos como relacionales y contingentes a los-las niñeces, los profesores-as y sus contextos, es decir, las reinenciones se constituyen de los diagnósticos como también de las propuestas de taller que se planifican en los distintos contextos educativos. Cuando nos referimos a contextos, aludimos a los barrios, a las experiencias de escuelas y las valoraciones que conforman los tránsitos educativos que han vivenciado los-las niñeces de los programas PDE.

Entonces, la reescolaridad sería una modalidad espectral e inconclusa, tal como se puede visualizar en los talleres y desde las narrativas visuales. Balcarce (2023) dice:

Frente a una lectura de la temporalidad que toma sus metáforas del movimiento y anuda pasado-presente-futuro de modo inexorable –como es el caso de las concepciones linearistas de tipo historicistas o positivistas (...) El espectro asedia (haunt, hant) el presente, lo confina a la restancia de una apertura o falla de la clausura. (pp. 8-9)

Una imposibilidad de tener un relato lineal o respuesta inexorable sobre la escolaridad, ya que confluye entre los fragmentos e ideas que anidan en la experiencia corporal y con la invención, que en los programas de reinserción educativa convive con la técnica del taller y quienes lo conforman; que se traduce como un espacio pensado para la modificación de conductas donde “se arreglan o reparan” aspectos que influyen en la desescolaridad. Con respecto al taller y la escolaridad, Tiramonti (2016) menciona que:

...los cambios en las escuelas consisten “...en ofrecer a los alumnos un conjunto de actividades (...) una serie de talleres dedicados, en su gran mayoría, a actividades relacionadas con diferentes vertientes del arte, de las comunicaciones, del deporte (...) Se trata de espacios que rompen con la organización tradicional donde se trabaja a partir de la horizontalidad (...) asociando el placer con el aprendizaje, desplazando así la histórica relación de aprender con sacrificio...” (p. 173)

Si bien, el espacio de taller sería una modalidad para fortalecer recursos y habilidades actitudinales hacia la escolaridad, en un sentido polisémico, es un espacio de sentidos afectivos para los-las participantes. Bennett (2022) menciona que “...ser un ‘modo’ significa formar alianzas y entrar en ensamblajes: mod(o)ficar y ser modificado por otros modos. El proceso de modificación no está bajo el control de ningún modo en particular...” (p. 72), ya que un tipo de taller no implica una manera de afectar y sus tecnologías (materiales, talleristas, etc.) no conllevan necesariamente una afección, es decir, no supone un mismo efecto en los-las participantes. Desde esta idea, las reinvenções estarían en primer lugar vinculadas con los que se comprende como propio o afín, el interés. Esto no es una motivación, que responde a una concepción de la psicología del aprendizaje, más bien podemos comprenderla como una inclinación hacia la escolaridad, dentro o fuera de la escuela, que desde la jurisdicción de la niñez corresponde a una co-garantía de la escuela que, en algunas experiencias de las niñez y jóvenes, sería parte de su experiencia de alejamiento escolar. Ahora, más allá de estos parámetros, los talleres se expresan como espacios de reinvenção de la (re)escolaridad y de aprendizaje no codificables, sino que de una trayectoria del transitar educativo y no de la trayectoria escolar.

6. Conclusiones

Se releva que la invención y reinvenção de la (re)escolaridad se articulan entre sí en cuanto a que las invenciones de la desescolarización constituyen la (re)escolaridad, sus técnicas y límites. Asimismo, conforman una episteme respecto a la niñez que se encuentra en desescolarización y fragilidad educativa como vulnerados en sus derechos. Este marco de justificación se presenta en diferentes niveles que conforman el marco de derechos de la niñez y adolescencia, las políticas dirigidas hacia la niñez, los proyectos de reinserción educativa, sus técnicas y tecnologías humanas-no-humanas; todas estas conforman una cognición de la niñez que se debe mantener o incluir en la escuela. Estas categorizaciones son desbordadas por los sentidos otorgados a las instancias de taller y los vínculos de los-las participantes.

Entonces, la escuela no es el centro, sino que las afecciones que confluyen en la reescolaridad; que serían los modos de nombrar las reinvenções escolares. Desde una perspectiva de agencia o, realismos agenciales (Barad, 2023) es necesario pensar en las prácticas interrelacionadas desde el conocimiento y el devenir de los cuerpos de los-las

niñeces de los programas de reescolarización, sin buscar elementos de exterioridad e interioridad de la desescolarización y fragilidad a partir de diagnósticos y caracterizaciones de sujetos “de atención”, sino que desde las posibilidades de reescolaridad. Habiendo dicho esto, las visualidades de los-las participantes de los PDE expresan las posibilidades que se producen en los contextos de taller y las condiciones de esos espacios, por tanto es relevante preguntarse cómo se comprende la reescolaridad en un contexto de alejamiento de las escuelas y modelos curriculares, más allá, de las representaciones sobre el estudiante y el trayecto educativo, en otras palabras, repensar otras reescolaridades en los márgenes del sistema educativo formal.

Referencias

- Acevedo, F. (2019). Sentido de escuela en jóvenes de América Latina. Tendencias investigativas. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 14(1), 1-14.
<https://doi.org/10.35305/rece.v1i14.402>
- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, 26(73), 249-264.
- Amancha Poveda, J. C y Hernández Jurco, V. (2024). Factores asociados a la deserción escolar en la Unidad Educativa Vicente Anda Aguirre, Ecuador. *EPISTEME KOINONIA*, 13(7), 4-22. <https://doi.org/10.35381/e.k.v7i13.3179>
- Balcarce, G. (2023). *Posthumanismo espectral*. Ediciones La Cebra.
- Barad, K. (2023). Performatividad posthumanista: hacia una comprensión de cómo la materia entra en materia. *Cuadernos Materialistas*, 8.
- Bennett, J. (2022). *Materia vibrante. Una ecología política de las cosas*. Caja Negra editora.
- Buiza Chuquitaype, L. G., y Gutiérrez Beltrán, A. (2024). Factores predominantes de la deserción escolar en estudiantes de educación básica regular en Latinoamérica. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(33), 893-907.
<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i33.771>
- Bulo Vargas, V. (2022). *Materialidad y afectividad de los cuerpos*. Editorial USACH.
- Carrizo Silva, C., Díaz Silva, S. y González López, F. (2020). *Conocer los impactos del programa de protección especializada en Reinserción Educativa y las características del abordaje profesional desde el modelo ecológico en la ciudad de Valparaíso* [Proyecto de título para la optar del grado académico de licenciadas en Trabajo Social y al título profesional de Trabajadora Social]. Universidad de Valparaíso. Chile.
- Castoriadis, C. (1997). El Imaginario Social Instituyente. *Zona Erógena*, 35, 1-9.
- Espinoza Díaz, O., González Fiegehen L. E., Castillo Guajardo, D. y Neut Aguayo, S. (2019). Condicionantes de la retención estudiantil en «escuelas de segunda oportunidad» en Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(2), 1-27.
<https://doi.org/10.11600/1692715x.17201>
- Espinoza Díaz, O., González Fiegehen, L. E. y Loyola Campos, J. (2021). Factores determinantes de la deserción escolar y expectativas de estudiantes que asisten a escuelas alternativas. *Educación y Educadores*, 24(1), 113-134.
<https://doi.org/10.5294/educ.2021.24.1.6>
- Flusser, V. (2017). La imagen. En G. Indij y A. Silva (Comps.), *Clic! Fotografía y percepción* (pp. 43-46). La Marca Editora.
- González Campos, J. A., Medina Pérez, J., González Rojas, E., Silva Santander, M., y Pozo Jaña, F. (2022). Educación para Jóvenes y Adultos. Compromiso social postergado por la Formación Inicial Docente. *Revista Sophia Austral*, 28(9), 1-15.
<https://doi.org/10.22352/SAUSTRAL20222809>

- Jaramillo, L. y Murcia, N. (2001). La complementariedad como posibilidad en la estructuración de diseños de investigación cualitativa. *Cinta Moebio*, 12, 194-204.
- Jiménez Asenjo, W. y Gaete Astica, M. (2013). Estudio de la exclusión educativa y abandono en la enseñanza secundaria en algunas instituciones públicas de Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 17(1), 105-128. <https://doi.org/10.15359/ree.17-1.6>
- Marchesi, A. y Hernández, L. (2019), cinco dimensiones claves para avanzar en la inclusión educativa en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 45-56. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200045>
- Medina Rubilar, F. y Olivares García, M.A. (2022). Análisis de la colaboración entre Programas de Protección Especializados en Reinserción Educativa (PDE) y escuelas de Chile. Una mirada desde el reenganche y la exclusión educativa. *Revista Sophia Austral*, 28(10), 1-19. <https://doi.org/10.22352/SAUSTRAL20222810>
- Mejor Niñez. (2022). *Orientaciones técnicas. Línea de acción intervenciones ambulatorias de reparación. Modelo de intervención Programa de Protección Especializada en Reinserción Educativa.* https://www.servicioproteccion.gob.cl/601/articles-2028_archivo_01.pdf
- Padilla Burgos, C. A. (2022). Los estudiantes que sobran: motivaciones y causas del fracaso escolar en jóvenes estudiantes chilenos. *Chakiñan, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 19, 24-43. <https://doi.org/10.37135/chk.002.19.01>
- Pink, S., Horst, H., Postill, J., Hjorth, L., Lewis, T. y Tacchi, J. (2019). *Etnografía digital. Principios y práctica.* Ediciones Morata.
- Rabuco Hidalgo, A. (2022). Factores asociados a la prevención del abandono escolar: una mirada desde la implementación del programa tutorías pedagógicas. *Revista Sophia Austral*, 28(8), 1-21. <https://doi.org/10.22352/SAUSTRAL20222808>
- Rose, G. (2019). *Metodologías visuales. Una introducción a la investigación con materiales visuales.* CENDEAC.
- Rose, N. (2012). *Políticas de la vida. Biomedicina, poder y subjetividad en el siglo XXI.* Unipe editorial universitaria.
- Rose, N. (2019). *La invención del sí mismo. Poder, ética y subjetivación.* Pólvora editorial.
- Saccone, M. (2022). Interrupción, intermitencia y recorte de la asistencia en la escuela secundaria. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(1), 1-29. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.20.1.4603>
- San Martín, V. (2019). Educación de jóvenes desescolarizados en el salvador: entre el temor y la esperanza. Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica*, 21, 142-163.
- SENAME. (2019). *Orientaciones técnicas Programa de Protección Especializada en Reinserción Educativa (PDE).* <https://www.sename.cl/web/wp-content/uploads/2019/05/Orientaciones-Tecnicas-PDE.pdf>
- SENAME. (2020). *Enfoques Transversales.* Departamento de Protección de Derechos. <https://www.sename.cl/wsename/p5-07-09-2020/Anexo-14-Enfoques-Transversales.pdf>
- Servicio Nacional de Protección Especializada a la Niñez y Adolescencia. (2021). *Enfoques Transversales. Documentos técnicos.* https://www.servicioproteccion.gob.cl/601/articles-1619_recurso_pdf.pdf
- Servicio Nacional de Protección Especializada a la Niñez y Adolescencia. (2023). *Enfoques Transversales.* https://www.servicioproteccion.gob.cl/601/articles-1574_recurso_pdf.pdf

Tiramonti, G. (2016). Notas sobre la configuración de la desigualdad educativa en América Latina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1), 163-176.
<https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.1>

Breve CV de la autora

Claudia Fonseca Carrillo

Dra. © en Estudios Americanos, Pensamiento y Cultura, USACH-IDEA. Magister en Educación mención currículo y comunidad educativa, Universidad de Chile. Profesora de Educación Básica, Universidad Católica de Chile. Licenciada en artes con mención en teoría e historia del arte. Universidad de Chile. Email: claudia.fonseca@usach.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3045-9328>