

Trayectorias Formativas, Sociales y Educativas de Docentes en Programas de Reinserción Escolar en Chile

Training, Social and Educational Trajectories of Teachers in School Reintegration Programs in Chile

Cristian Rozas Vidal *, Sylvia Contreras Salinas y Constanza Herrera-Seda

Universidad de Santiago de Chile, Chile

RESUMEN:

Este artículo examina las trayectorias profesionales de docentes que trabajan en diferentes programas de reinserción y reintegro escolar dentro de un contexto formativo donde el profesorado no es habilitado con herramientas para el trabajo en contextos de exclusión social y escolar y con estudiantes con dificultades en su trayectoria escolar. La investigación, de enfoque biográfico-narrativo, se basa en las experiencias de dieciocho docentes con el objetivo de comprender las concepciones y prácticas educativas en programas de reinserción y reintegro escolar en Chile. Un hallazgo clave es la particular analogía que estos profesionales establecen entre sus experiencias personales en contextos de desigualdad y lo vivenciado por sus estudiantes, lo que, en muchos casos, reafirma sus motivos de estudiar pedagogía y trabajar en estos programas. Además, estos profesionales resaltan vínculos y prácticas pedagógicas específicas en estos entornos. Se concluye que las biografías de los profesionales de estos docentes juegan un papel central en su formación y desempeño profesional.

DESCRIPTORES:

Trayectorias, Identidad profesional, Reinserción, Biografías, Narrativa.

ABSTRACT:

This article examines the professional careers of teachers working in different school reintegration and reentry programs within a training context where teachers are not equipped with tools for working in contexts of social and school exclusion and with students with difficulties in their trajectories of school. The research, with a biographical-narrative approach, is based on the experiences of eighteen teachers to understand educational conceptions and practices in school reintegration and reentry programs in Chile. A key finding is the particular analogy that these professionals establish between their personal experiences in contexts of inequality and what their students experience, which, in many cases, reaffirms their reasons for studying pedagogy and working in these programs. In addition, these professionals highlight specific pedagogical links and practices in these environments. It is concluded that the professional biographies of these teachers play a central role in their training and professional performance.

KEYWORDS:

Trajectories, Professional identity, Reintegration, Biographies, Narrative.

CÓMO CITAR:

Rozas Vidal, C., Contreras Salinas, S. y Herrera-Seda, C. (2004). Trayectorias formativas, sociales y educativas de docentes en programas de reinserción escolar en Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(2), 59-79.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000200059>

1. Introducción

Los programas de reinserción o reingreso escolar se plantean como alternativa a la escuela tradicional a la vez que enfrentan un doble desafío. Por un lado, lograr que los estudiantes se mantengan en estos programas y, por otro lado, conseguir que finalicen el ciclo formativo y adquieran competencias curriculares (Castillo y Román, 2023). Actualmente, en Chile existen diferentes modalidades educativas para enfrentar estos desafíos, sin embargo, al igual que los profesores noveles de las escuelas regulares, los profesionales que laboran en estos programas resaltan no estar formados para desempeñarse en los contextos desiguales y diversos que viven sus estudiantes (González et al., 2022). Sin embargo, para otros autores (Madero y Mingo, 2024; Meo y Tarabini, 2020; Ziegler y Nobile, 2014), este tipo de profesionales destacan por su competencia relacional centrada en los estudiantes, lo cual se reflejaría en la flexibilidad y personalización de sus estrategias pedagógicas.

Sin embargo, este panorama se vuelve más ambiguo al considerar que, mientras unos estudios enfocados en la percepción y experiencia de los estudiantes de una modalidad de reinserción para adultos (EPJA) destacan estas cualidades positivas del profesorado (Contreras-Villalobos et al., 2023, Espinoza Díaz et al., 2020, 2021), otros plantean que esta valoración no se extiende al significado que éstos otorgan a la re-escolarización. Por el contrario, la escolarización continúa siendo considerada en estos espacios un “sinsentido necesario” (Espinoza Díaz et al., 2019). Este contraste resulta preocupante porque, como se ha documentado, cerca de un 40 % de los estudiantes reinsertados, luego, vuelven a abandonar sus estudios (Espinoza Díaz et al., 2016).

En este sentido, consideramos fundamental explorar las experiencias personales del profesorado de las escuelas y/o programas de reingreso y reinserción escolar, ámbito en las que las investigaciones son escasas (Madero y Mingo, 2024). Un enfoque clave para comprender cómo estos profesionales articulan acontecimientos, condiciones de existencia, significaciones subjetivas respecto a sus estudiantes es el enfoque biográfico narrativo (Bolívar y Domingo, 2019; Contreras y Pérez de Lara, 2010; Goodson, 2003; Sánchez-Olavarría, 2020). De particular importancia son los hallazgos que indican que este tipo de profesionales establecen una sintonía con sus estudiantes al haber experimentado situaciones personales similares o con algún grado de familiaridad (Busher et al., 2015; Gariglio, 2024). En este artículo buscamos entender cómo estos profesionales construyen su identidad personal y su trayectoria profesional mientras navegan entre los roles, las prácticas y contextos específicos de trabajo con niños y niñas y jóvenes (en adelante NNJ) en programas de reinserción y reingreso.

1.1. Antecedentes de los programas de reinserción y reingreso en Chile

El abandono escolar en Chile representa una de las principales barreras para el ejercicio del derecho a la educación. En América Latina y el Caribe se estima que entre 5 % y 8 % de los niños y niñas en edad de cursar la educación primaria están excluidos del sistema escolar, cifra que aumenta al 24 % en jóvenes en edad de cursar la enseñanza secundaria (UNESCO, 2017). En Chile, 84 % de los jóvenes culminan la enseñanza secundaria antes de los 25 años, un porcentaje ligeramente superior al promedio de la OCDE (Dussillant, 2017). Sin embargo, las tasas de abandono han experimentado un aumento del 38 % tras la pandemia, lo que también se ha observado en el periodo 2021-2022, aunque en menor medida (Ministerio de Educación - Centro de Estudios, 2023).

Estos datos nacionales han generado un amplio debate público controversia pública en torno a los factores que impulsan la deserción y las y las consecuencias de este fenómeno, así como la eficacia de las políticas estatales destinadas a asegurar el derecho a la educación. El abandono escolar pone en tela de juicio las políticas de inclusión implementadas en Chile. Antes de la promulgación de la Ley 19.876 de 2003 que establece la obligatoriedad los 12 años de escolaridad, Chile ha desarrollado varios programas de Reinserción Educativa, pasando por el Decreto 170 (Ministerio de Educación, 2009) sobre las necesidades educativas especiales, la Ley 20.422 de igualdad de oportunidades para personas con discapacidad (Ministerio de Educación, 2010) y, la Ley 20.609 que garantiza los derechos y libertades sin discriminación arbitraria. En 2015 se promulgó la Ley 20.845 de inclusión escolar (Ministerio de Educación, 2015) que regula la admisión de las y los estudiantes, elimina el financiamiento compartido del Estado con las familias y prohíbe el lucro en los establecimientos educacionales que reciben aportes estatales. No obstante, a pesar de estos esfuerzos legislativos, el fenómeno del abandono escolar persiste, reflejando cómo los procesos de inclusión y exclusión educativa están profundamente relacionados (Lareau y Horvat, 1999).

Vázquez (2021) advierte que conceptos como la desescolarización, abandono y la deserción escolar tiende a reducirse a indicadores administrativos que no capturan la complejidad densidad de la experiencia educativa, lo que refleja una arbitrariedad que resulta en una injusticia consumada (Portales-Olivares et al., 2019). La mayoría de los estudios se centran en identificar y relacionar la interacción de los factores sociales, culturales y subjetivos, tanto intra como extra-escolares, para explicar la aparición y persistencia de este fenómeno (Carvajal y Cervantes, 2017; Contreras-Villalobos et al., 2023; Espinoza Díaz et al., 2019, 2020; Mendoza et al., 2023; Portales-Olivares et al., 2019; Ripamonti, 2018). Estos estudios ponen énfasis en la percepción de los actores educativos, las experiencias escolares negativas y las barreras sociales que contribuyen en el abandono, pero no exploran cómo estos agentes construyen su experiencia a lo largo de su tránsito por múltiples contextos y circunstancias de vida. Tampoco exploran en profundidad en las modalidades de sociabilidad en el espacio escolar ni consideran las condiciones históricas y socioeconómicas que influyen en sus aspiraciones (Baillergeau y Duyvendak, 2019; Mendoza Lira 2023).

Para abordar esta problemática, se han implementado diversas medidas de retención y reinserción escolar, tales como disposiciones para prevenir el abandono escolar y programas destinados a implementar estrategias de intervención socioeducativas, con el objetivo de preparar y orientar a los NNJ para que continúen su trayectoria escolar (Castillo y Román 2023). En Chile se ha desplegado una amplia variedad de modalidades dirigidas a personas que han abandonado la escuela. Entre ellas destacan las aulas de reingreso escolar, que operan dentro los establecimientos educativos bajo dependencia del Ministerio de educación, y que recientemente han sido reforzadas por el Plan de Reactivación Educativa (2022-2023), una iniciativa en respuesta a las consecuencias del COVID-19 (Ministerio de Educación, 2023). Adicionalmente, existen las escuelas de segunda oportunidad, que forman parte de la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos (EPJA) del Ministerio de Educación. Aunque inicialmente fueron concebidas para adultos, actualmente atienden a una población compuesta en un 90 % de jóvenes, niñas y niños.

Además, existe el Programa Especializado en Reinserción Educativa (PDE) gestionados por el Servicio Nacional de Protección Especializada en Niñez y Adolescencia, los cuales forman parte de una iniciativa intersectorial destinada a la atención integral de NNJ cuyos derechos han sido vulnerados o que han incurridos en conductas transgresoras. Este programa ofrece, a nivel territorial (comunal), apoyo

psicosocial y socioeducativo (Medina y Olivares, 2022). Por último, está el Programas de Apoyo Socioeducativo (ASE), dependiente del Ministerio de Desarrollo Social y Familia, cuyo propósito es restituir el derecho de la educación a adolescentes y jóvenes infractores de ley, quienes han sido formalizados y sancionados por la Ley N° 20.084. Éstos dos últimos programas operan fuera de la escuela regular y son gestionados por entidades privadas sin fines de lucro, financiado a través de licitaciones públicas.

De acuerdo con Espinoza Díaz y cols. (2021) existen pocos estudios que evalúen la eficacia de la de los programas de reinserción. En cambio, la mayoría de las investigaciones, como lo indican Contreras-Villalobos y cols. (2023) se centran en los factores que influyen en el ingreso y el abandono de los estudiantes de estas modalidades. Por ejemplo, Salce (2020) ha documentado que los profesores juegan un papel en las decisiones de los estudiantes en abandonar sus estudios.

En relación con la construcción de la identidad docente en escuelas de reinserción escolar, Madero y Mingo (2024) subrayan la importancia de la vinculación afectiva, el cuidado y la flexibilidad y adaptabilidad de las estrategias pedagógicas como esenciales debido a las altas exigencias emocionales de trabajar con NNJ que habitan contextos de vulnerabilidad. Sin embargo, estudios nacionales revelan que las y los docentes no reciben formación para trabajar en contextos de exclusión social (Jiménez et al., 2018) ni para apoyar estudiantes con dificultades desde edades tempranas de su trayectoria escolar ni para atender a sus necesidades sociales y pedagógicas (Espinoza Díaz et al., 2014; Ministerio de Educación - SENAME, 2016).

Finalmente, se ha documentado que los docentes en estas escuelas de reingreso requieren de apoyo para superar el modelo de educación tradicional, siendo un desafío la implementación de un modelo pedagógico innovador que responda a las necesidades específicas de los y las estudiantes (CIAE – Súmate, 2020).

1.2. Un modelo de formación profesional en y desde las trayectorias docentes

Ante a estos antecedentes, un grupo de investigadoras/es ha asumido el desafío de desarrollar un modelo de desarrollo profesional dirigido a docentes que trabajan en estos programas. Este modelo, financiado por ANID¹, tiene como objetivo principal describir las trayectorias formativas, sociales y sus concepciones y prácticas educativas de estos docentes como base para la construcción posterior de un modelo de desarrollo profesional pertinente para estos contextos educativos.

El enfoque de las trayectorias responde al potencial de este constructo para explorar los recorridos a través de los cuales las personas, a lo largo de su vida, participan de múltiples contextos sociales, culturales e institucionales (Rushton et al., 2023; Sánchez-Olavarría, 2020). Las trayectorias no son solo sucesión lineal de hechos puntuales, sino que un proceso complejo donde se identifican momentos críticos que influirán en el desempeño actual de los docentes en un programa de reinserción. La narración de estos momentos del recorrido biográfico da indicios de cambios en la dirección del curso de la vida (Misischia, 2020). En este sentido, los diferentes momentos críticos de la vida son utilizados retóricamente por los agentes para para confirmar, rechazar y/o reformular los aspectos problemáticos de su biografía, así como señalar la obtención de aprendizajes informales y el desarrollo de nuevos modelos de enseñanza (Knowles,

¹ Agencia Nacional de Investigación y desarrollo del Gobierno de Chile.

2004; Woods, 1997). En suma, esto implica reconocer la voz del docente como portador/a de un conocimiento y un saber que emergen de una experiencia contextualizada (Hernández-Hernández y Sancho Gil, 2020).

En el campo de los estudios biográficos, las trayectorias vitales están conformadas por diversos espacios, como trabajo, escolaridad, vida reproductiva, migración, etc. que se interrelacionan para dar cuenta de una “trayectoria vital” articulada en la identidad de un sujeto (Hernández-Hernández et al., 2020). Algunas trayectorias adquieren mayor relevancia, actuando como hilo conductor de las demás (Blanco, 2002). De esta forma, el recorrido biográfico está constituido por las imbricaciones entre las diversas esferas que, en el juego de sus interdependencias, dan forma al curso de su vida (Robertí, 2017). Desde esta perspectiva, la experiencia articulada a través del proceso reflexivo sobre uno mismo ofrece una aproximación onto-epistemológica sobre los modos en que los docentes habitan el aula y construyen su autopercepción profesional. Al narrar nuestras experiencias, activamos un conjunto de operaciones que nos permiten reconocernos en el relato. De este modo, la singularidad de lo vivido reside en que cada persona se relaciona con los acontecimientos manera única. Este proceso, que Delory-Momberger (2020) denomina biografización, se materializa en este estudio mediante el uso de cuadernos de reflexión. En línea con Blanc y cols. (2023) se reconoce que el saber derivado de la experiencia constituye el núcleo de la formación docente.

El análisis de estos elementos permite comprender como se ensamblan las trayectorias profesionales docentes, sus prácticas pedagógicas y decisiones, así como los efectos de estos procesos en capacidad de afrontar los retos que implica trabajar en programas que atienden a NNJ cuyo derecho a la educación ha sido vulnerado.

2. Método

Enfoque metodológico

El diseño de la investigación se inscribe en enfoque exploratorio-descriptivo, utilizando una perspectiva centrada en el relato o la narración (Souza, 2020). El objetivo principal fue explorar las experiencias de aprendizaje, tanto formales como informales, del profesorado, a través de la oralidad y la escritura, considerando los múltiples trayectos que los docentes reconocen como relevantes en su camino hacia el trabajo en programas de reinserción y reingreso. De esta manera, el análisis de la narrativa del profesorado busca comprender cómo éstos integran, estructuran e interpretan los espacios, episodios, personajes, emociones, acciones y reflexiones en términos temporales y espaciales.

En esta investigación, se adopta el enfoque autobiográfico en educación. La narración autobiográfica, por su naturaleza intersubjetiva, articula significados personales que, aunque íntimos, se encuentran situados en interacciones sociales e inscritos en discursos institucionales, sociales y culturales (Souza 2020; Bolívar y Domingo, 2019).

Población y muestra

El diseño muestral de esta investigación se ha guiado por criterios flexibles y emergentes (Flick, 2015), adoptando un muestreo por oportunidad y conveniencia. Se seleccionaron como unidades de estudio todos los programas de reinserción educativa de las entidades colaboradoras del proyecto. La unidad de análisis incluyó inicialmente

24 profesores, de los cuales 18 completaron el proceso investigativo con un relato autobiográfico. De estos 10 eran mujeres y 8 hombres.

En cuanto a la modalidad del programa de reinserción en la que trabajaban los profesores partícipes del estudio, 4 trabajan en un Programa de Protección Especializada de Reinserción Educativa (PDE), 5 en Proyectos de Reinserción y Reingreso Educativo, 5 en un Programa de Apoyo Socioeducativo (ASE), 2 en el Programa Espacio de reencuentro educativo (ERE) y 1 docente en un Centro de Sanciones Régimen Cerrado (CIP-CRC).

En relación con la experiencia laboral, 6 de ellos/as habían ejercido entre 6 y 9 años, con un promedio de 6 años de trabajo. Otros 5 profesores tenían un promedio de 4 años de experiencia, mientras el resto (7) contaba con menos de 2 años de trabajo en estos programas. Respecto a la ubicación geográfica, 10 docentes se desempeñan en programas ubicados en la Región Metropolitana, mientras que los 8 restantes lo hacían en otras regiones del país.

Instrumentos

Para esta investigación, se diseñó una plataforma virtual que funcionó como repositorio de documentos ilustrativos sobre las categorías claves que se buscaba explorar (Hamui y Vives, 2021). Esta plataforma se organizó en tres en tres momentos secuenciales, cada uno de ellos acompañado de preguntas orientadoras para profundizar en la descripción y reflexión de las trayectorias, recorridos y puntos de inflexión de la experiencia vivida. Las preguntas que guiaron este proceso fueron: ¿Qué experiencias han configurado mi construcción personal y profesional?, ¿Qué aprendizajes construí en mi trayectoria?, ¿Qué papel juegan estas trayectorias y aprendizajes en mi proceso identitario? Como material de apoyo se diseñó una bio-cartografía (Figura 1) con la finalidad de guiar a los participantes en la identificación de contextos, eventos y momentos relevantes para la reconstrucción retrospectiva de su práctica pedagógica actual.

Figura 1

Bio-cartografía utilizada como guía para la autobiografía



Nota. Elaboración propia.

La cartografía en educación es un procedimiento y método visual que promueve aprendizajes y reflexiones innovadoras (Barragán, 2019; Hernández-Hernández et al., 2020). Esta herramienta se basa en una ilustración creativa que permite destacar las experiencias y percepciones en término de un viaje-deriva. De este modo, la cartografía se presenta como una alternativa a las preguntas abiertas, permitiendo a los participantes generar sus propias historias (Marx, 2022). Este instrumento fue diseñado y validado o previamente a través de entrevistas con profesores que trabajaban en otros programas de reinserción educativa.

Se realizaron tres sesiones sincrónicas con los participantes, organizados en cuatro grupos, cada uno de los cuales contó con el acompañamiento de un miembro del equipo de investigación. El objetivo principal de estas sesiones fue aclarar las instrucciones e interrogantes de la plataforma y generar espacio de diálogo biográfico en torno a los temas presentados. Tras cada sesión, se solicitó a los participantes la redacción de sus narraciones personales, las cuales debían ser entregadas y compartidas en la siguiente sesión.

Para llevar a cabo las reuniones se utilizó la herramienta Zoom, a la vez se utilizó la plataforma Moodle para que los participantes consultaran y revisaran lo abordado en las diferentes sesiones. Esta fase del estudio se extendió a lo largo de cinco meses.

Análisis de la información construida

En cuanto al análisis narrativo, se comenzó con fase de codificación abierta cuyo objetivo fue identificar las principales categorías de significado que emergían en las narrativas de los informantes (Bolívar y Domingo, 2019). Una vez identificadas dichas categorías, se procedió a organizar las cláusulas significativas de cada relato. En el análisis de discurso, las cláusulas se entienden como unidades discursivas que expresan una acción, emoción y/o un pensamiento relevante para el autor y, que contribuye a estructura el sentido de la experiencia relatada (Cardenal, 2016; Riessman, 2008; Wood 1997). Este enfoque permite explorar los denominados “eventos críticos” dentro de las trayectorias biográficas de los participantes, entendidos como momentos que configuran de manera significativa la autocomprensión del narrador, su visión de los otros y su relación con la educación (Neut-Aguayo, 2024).

3. Resultados

Teniendo presente el objetivo de dar a conocer las trayectorias formativas y sociales para comprender las concepciones y prácticas educativas de los docentes que trabajan en programas de reinserción y reingreso educativo, el análisis se ha organizado en dos apartados. En primer lugar, se comunicarán los momentos críticos identificados en los relatos de las y los profesores sobre sus trayectorias y los aprendizajes que extraen de ellas. En segundo lugar, se presentan las comprensiones de los entrevistados acerca de su rol en los programas de reinserción y reingreso educativo, sus concepciones sobre la educación de los NNJ y su enfoque de enseñanza en los programas en los que se desempeñan.

3.1. La centralidad de las experiencias infantiles y educativas en las trayectorias de estudiar y ejercer pedagogía

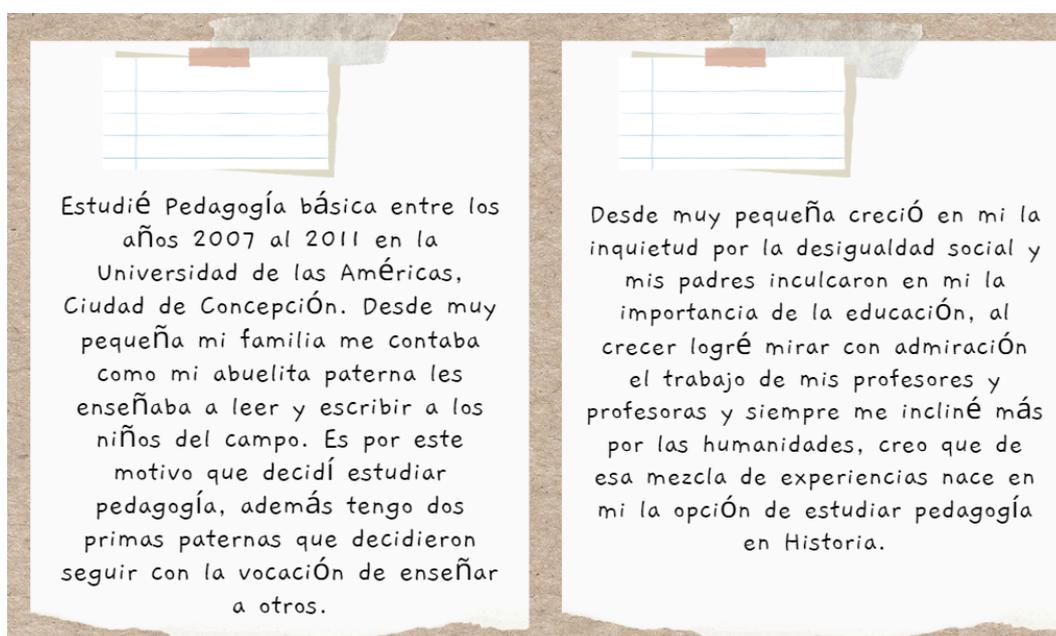
En cuanto a las diversas trayectorias y los aprendizajes que el profesorado extrae de ellas, se han identificado tres dimensiones que articulan sus recorridos vitales, en línea con los supuestos planteados en este estudio. En el análisis de estas trayectorias revela

no solo actuaciones individuales, sino también emergen los condicionamientos estructurales e institucionales que interactúan dinámicamente, lo que permite identificar relaciones entre los campos sociales más amplios y la configuración de procesos singulares (Roberti, 2017).

La primera dimensión, consiste con estudios previos, destaca la relevancia de las experiencias sociales y escolares anteriores de los y las participantes, las cuales resultan gravitantes en la formación y el ejercicio de la práctica docente (Blanc et al., 2023; Wood, 1997). En particular, para la mayoría de las y los docentes colaboradores estudiar y ejercer como profesores se relaciona con un mandato cultural que se origina en sus infancias. No obstante, este mandato, es posteriormente cuestionado por las experiencias vividas dentro la educación formal. En la Figura 2 se puede reconocer este mandato.

Figura 2

Fragmentos de autobiografías de colaboradores/as

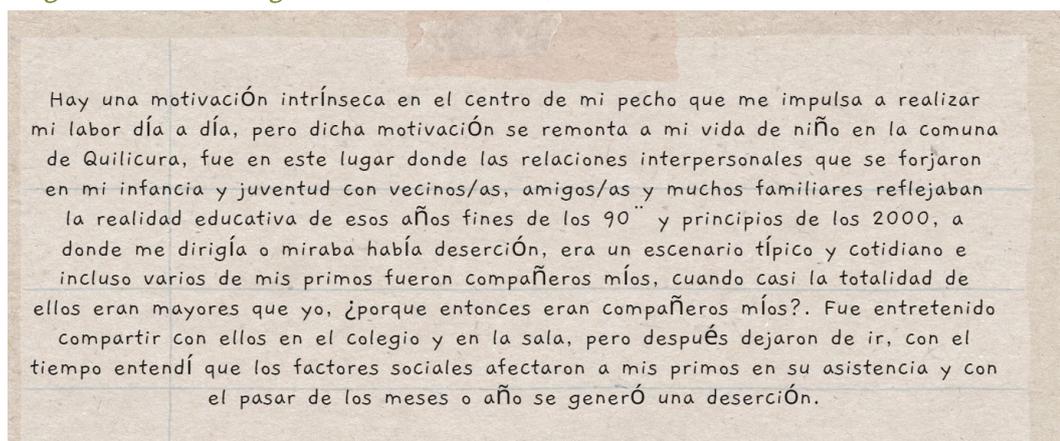


Nota. Elaboración propia.

En estos relatos, las experiencias infantiles de los docentes están marcadamente influidas por miembros de la familia, quienes desempeñan un papel central en la motivación de estudiar pedagogía. Además, emergen con fuerza recuerdos de vivencias de exclusión experimentadas por sus amistades, las cuales impactan significativamente en su trayectoria profesional. En la Figura 3 se ilustra claramente esta experiencia.

Figura 3

Fragmentos de autobiografías de colaboradores/as

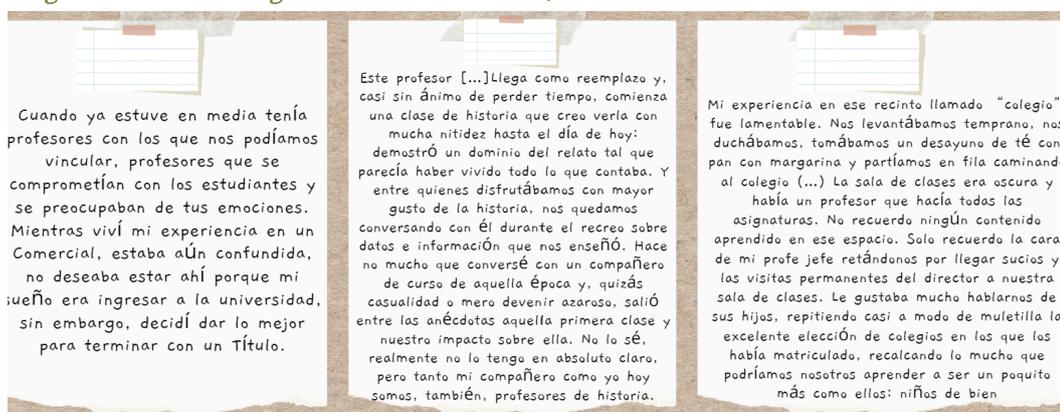


Nota. Elaboración propia.

Por otro lado, dentro sus trayectorias escolares, los y las colaboradoras identifican figuras que consideran referentes positivos, al reconocer en ellas habilidades o actitudes para la enseñanza. Sin embargo, también mencionan experiencias negativas con el profesorado, destacando las dificultades y desafíos que enfrentaron en su proceso de aprendizaje. Estos contrastes son representados en la Figura 4 correspondiente, donde se visualizan tanto los referentes positivos como las experiencias negativas.

Figura 4

Fragmentos de autobiografías de colaboradores/as

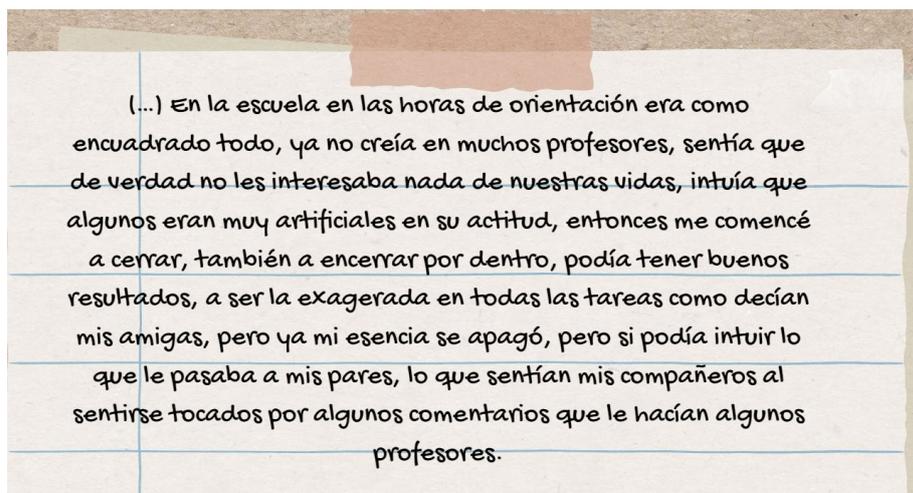


Nota. Elaboración propia.

En la Figura 5 se evidencia como los momentos críticos a lo largo de sus trayectorias escolares refuerzan el mandato inicial de estudiar pedagogía. A la vez, estos relatos revelan que las experiencias negativas, no exentas de ambigüedades, son empleadas para expresar críticas al sistema escolar formal. En este sentido, los y las colaboradoras reprochan que la escuela no fomente el desarrollo de habilidades en los estudiantes. Asimismo, destacan que, en su formación universitaria, la educación superior no les proporcione estrategias didácticas suficientes para establecer un vínculo social con los Niños, niñas y jóvenes.

Figura 5

Fragmentos de autobiografías de colaboradores/as

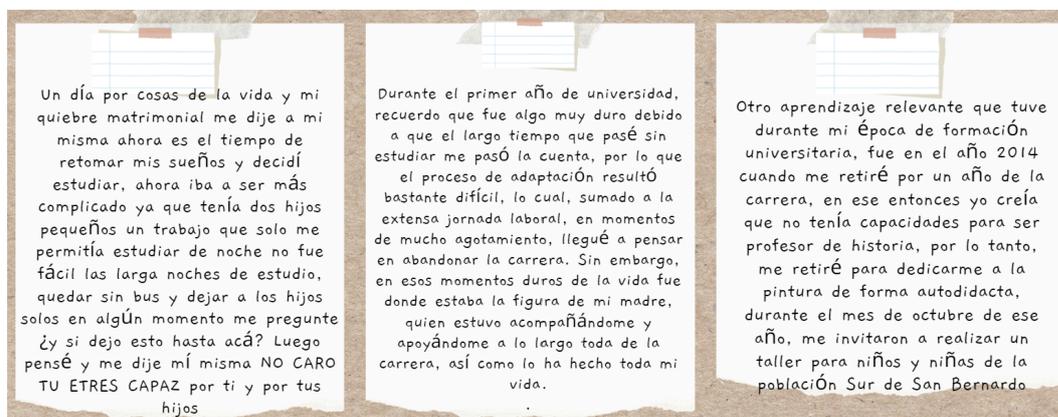


Nota. Elaboración propia.

En cuanto a los eventos que obstaculizan la continuidad del mandato inicial de estudiar pedagogía, éstos se ubican principalmente en el ámbito de la trayectoria extraescolar. La mayoría de las y los colaboradores reportan barreras sociales y económicas, ya sea al finalizar su educación media o en etapas posteriores, que condicionan sus decisiones de seguir en una carrera de pedagogía. En algunos casos, las experiencias laborales fueron del ámbito educativo son empleadas para expresar emociones y reflexiones sobre la ruptura con dicho mandato, lo que, en general, marca un punto de inflexión que los reconduce hacia los estudios superiores, como se ilustra en la Figura 6.

Figura 6

Fragmentos de autobiografías de colaboradores/as



Nota. Elaboración propia.

En los relatos de la Figura 7 se identifica una suerte de continuidad biográfica que se origina en las experiencias infantiles y es confirmada durante su tránsito por el sistema educativo. Sin embargo, esta continuidad a menudo se ve interrumpida por factores sociales y familiares que desvían a los participantes del mandato inicial de estudiar pedagogía.

No obstante, es relevante destacar que, en la mayoría de estos relatos, no identifica un reconocimiento explícito de aprendizajes formales y/o informales durante estos momentos de transición, especialmente, cuando se comunican diferentes eventos

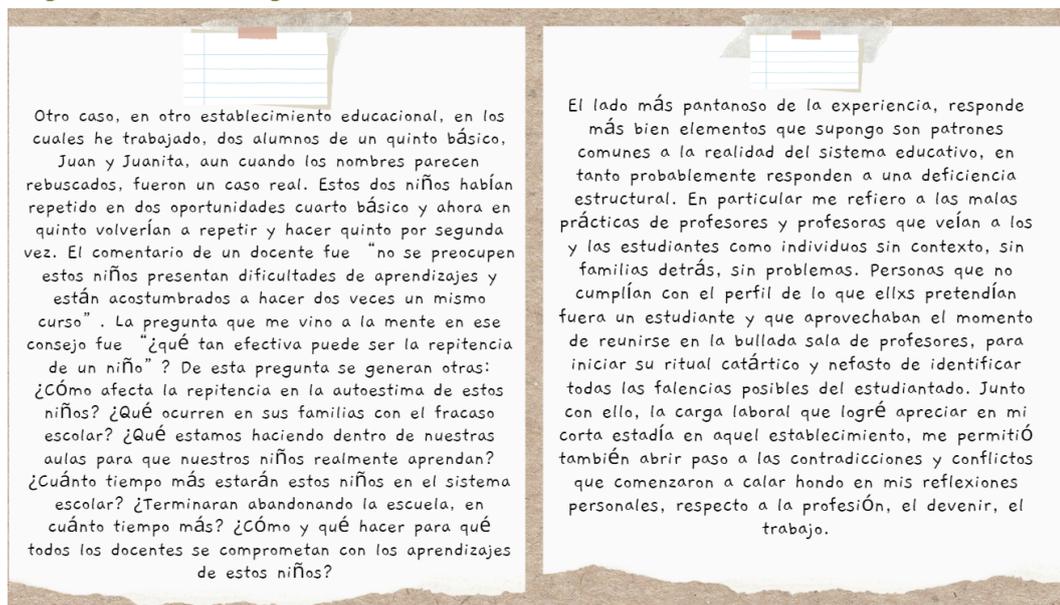
críticos. Por el contrario, lo que predomina es una reafirmación del mandato original de convertirse en docentes. Este patrón también se extiende a las experiencias de formación inicial como a las laborales, una vez concluida la etapa universitaria.

Con relación a la formación universitaria, las descripciones se limitan a destacar las dificultades de aprendizajes y la disonancia entre la vida universitaria y sus experiencias previas, acompañadas de críticas al sistema educativo. Solo algunos casos, las prácticas profesionales se mencionan como momentos críticos en términos de aprendizaje, por ejemplo, como oportunidades para probar otras estrategias pedagógicas. Sin embargo, no se especifican cuáles serían esas estrategias ni cómo impactaron en su desarrollo profesional, pero sin explicitar cuáles. En cualquier caso, los relatos no reflejan un reconocimiento claro de aprendizajes de su formación universitaria que orientan su práctica pedagógica actual.

En cuanto a las experiencias laborales, como se ilustra en la figura 6, estas son frecuentemente descritas para destacar el paso por diferentes escuelas y reiterar críticas hacia el sistema educativo. En particular, se expresa una sensación de decepción respecto del desempeño negativo de los/as docentes de escuelas regulares en lo que respecta a las interacciones con los NNJ. Estas experiencias negativas no solo refuerzan una postura crítica, sino que también son reconocidas como puntos de inflexión decisivos respecto a incorporarse como profesor en modalidades educativas alternativas.

Figura 7

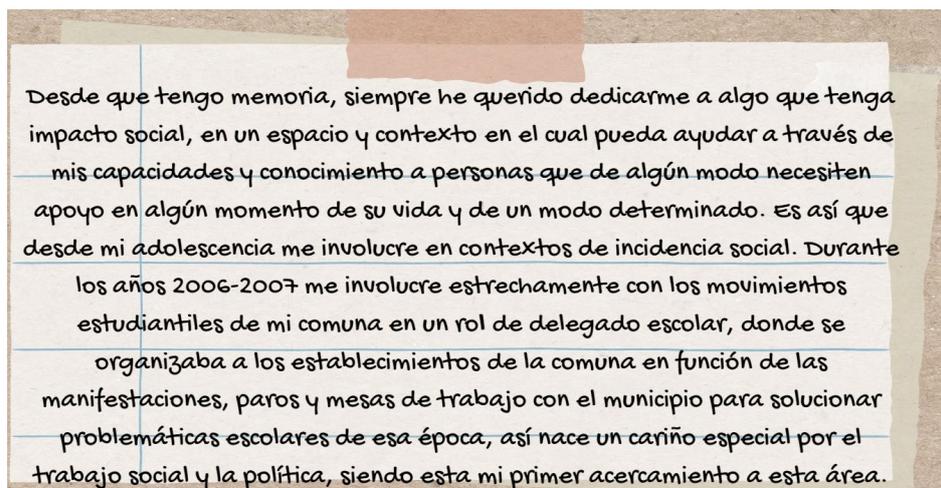
Fragmentos de autobiografías de colaboradores/as



Nota. Elaboración propia.

En tercer lugar, Para responder si el actual oficio de las y los colaboradoras que laboran en programas educativos de reinserción y reingreso escolar deriva de la idea de continuidad biográfica, es importante destacar dos elementos. Primero, los/as colaboradores indican que su incorporación a estos programas fue resultado de sus prácticas profesionales o de la recomendación de compañeros de la universidad. Excepto una colaborada, quien menciona haber tenido experiencias previas en centros de acogida de NNJ debido a su participación en actividades de voluntario de su escuela durante su infancia, la mayoría admite que desconocían la modalidad de estos programas antes de unirse a ellos. Esta situación se ilustra claramente en la Figura 8.

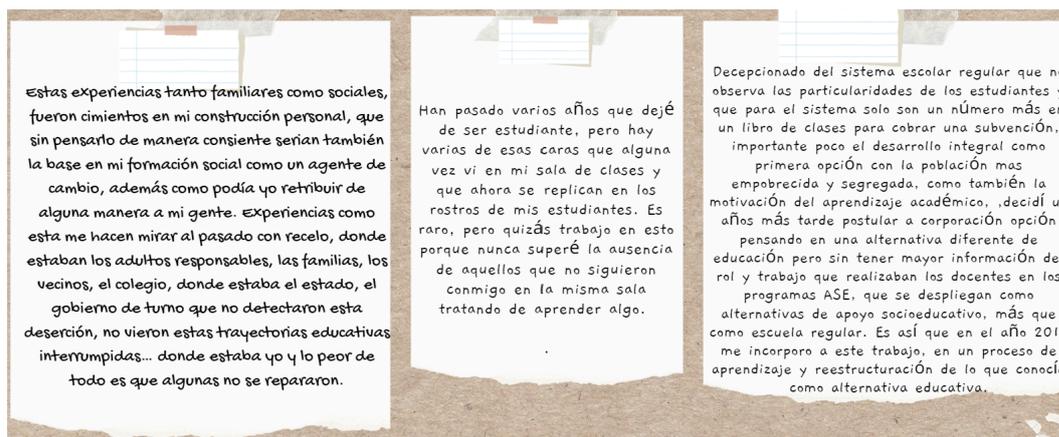
Figura 8

Fragmentos de autobiografías de colaboradores/as

Nota. Elaboración propia.

Es relevante mencionar que la mayoría de los profesionales llegan a sus respectivos programas de forma azarosa y no como producto de su mandato inicial. Sin embargo, una vez trabajando en estos programas, reinterpretan su ejercicio laboral como consecuencia de dicho mandato, tal como se observa en la Figura 9. Es decir, ven su trabajo como una materialización de sus primeras motivaciones y una expresión de sus vivencias o conocimientos previos de los contextos de vulnerabilidad que enfrentan sus actuales estudiantes. Esto es importante, porque la mayoría terminan comunicando una especie de analogía biográfica entre sus experiencias y las vivencias, más extremas, de sus estudiantes. Este paralelismo entre sus trayectorias y las vidas de sus estudiantes les permite destacar el vínculo específico que afirman haber establecidos con los NNJ. Este vínculo se convierte en una forma de distinguir su rol profesional en contraste con el profesorado de las escuelas regulares.

Figura 9

Fragmentos de autobiografías de colaboradores/as

Nota. Elaboración propia.

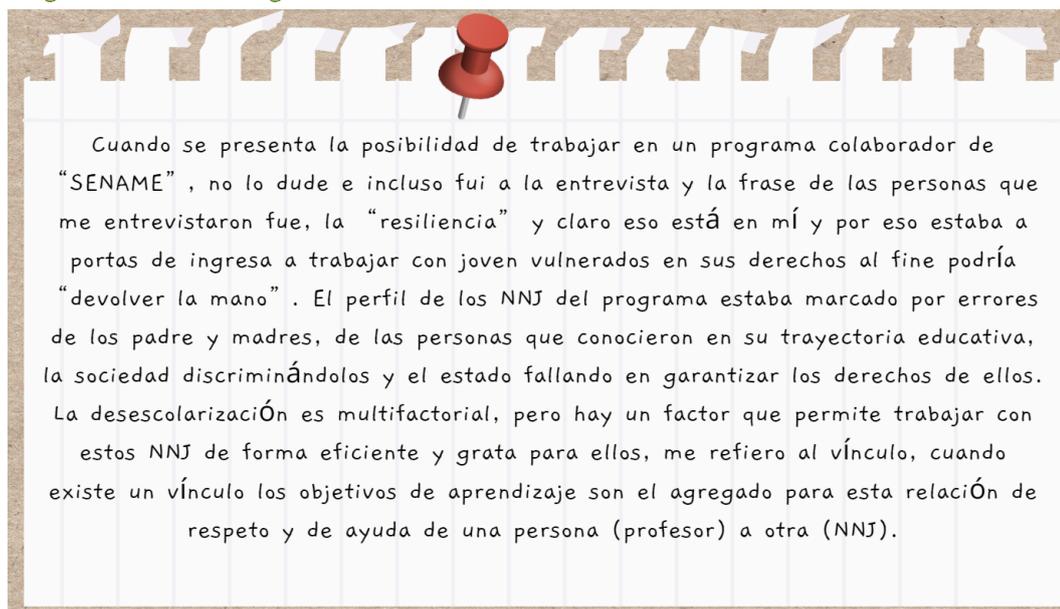
3.2. Comprensiones acerca del rol docente, la educación, los NNJ y la enseñanza en programas de reinserción y reingreso escolar

Respecto a la representación que tienen los docentes acerca de su rol, es importante señalar que, al igual que indica la mayoría de los estudios, es posible inferir la existencia

de un rol implícito y uno explícito en el ejercicio profesional en programas de reinserción educativa (Southwell y Vassiliades, 2016). El rol implícito se refiere al trabajo en contextos de vulnerabilidad y desigualdad social. En este sentido, destaca cómo su trayectoria social específica los habilita para abordar la relación con los NNJ. En esta dimensión cobra mayor relevancia elementos relacionales basados en cualidades humanas idiosincrásicas, por encima de competencias profesionales adquiridas en su formación inicial. De hecho, como se aprecia en la Figura 10, en algunos de los relatos resulta significativo que los docentes sitúen la dimensión de acogida afectuosa al NNJ en cuanto persona, dejando en segundo plano el abordaje profesional de la relación pedagógica acorde a su rol.

Figura 10

Fragmentos de autobiografías de colaboradores/as

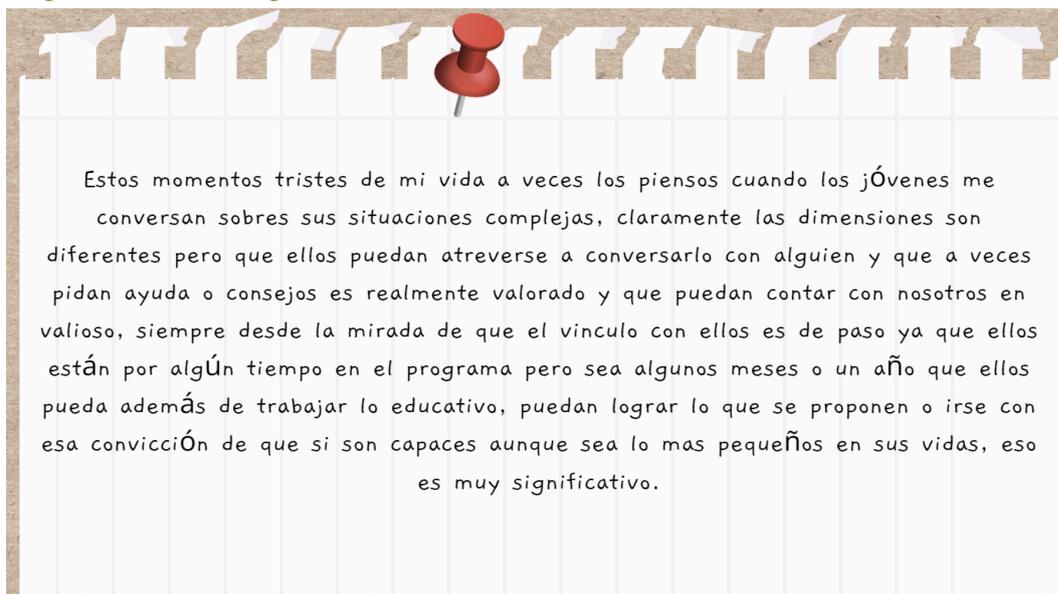


Nota. Elaboración propia.

Respecto al rol explícito de trabajo, las diferentes descripciones narrativas se centran en varias dimensiones claves. Éstas incluyen empoderar a sus estudiantes en sus capacidades, escuchar motivos, aumentar la autoestima para aprender, sorprenderlos, entregar refuerzos positivos, atender el contexto familiar, aprender de otros, lograr un impacto, capaces, mejorar sus experiencias, acoger y acompañar a los NNJ para que sean protagonistas de sus aprendizajes. En este proceso, los docentes se imbrican sus propios sentimientos y experiencias, tal como se expone en la Figura 11.

Según diversos estudios, estas definiciones están en línea con planteamientos que sugieren la existencia de una ética del cuidado por parte de este tipo de profesionales (Meo y Tarabini, 2020). Esta ética se centra específicamente en el vínculo con los/as estudiantes, destacando la dimensión relacional y afectiva como un elemento central para atender de forma pertinente sus necesidades. En este sentido, las relaciones de confianza y la capacidad de atender las emociones de los NNJ, así como la posibilidad de ser afectado/as emocionalmente por ellos/as, son claves para desarrollar habilidades. Sin embargo, salvo una participante quien autodefine como mediadora entre el aprendizaje y la formación de habilidades transversales para la vida de los NNJ, la mayoría de los y las profesionales considera estas habilidades un aspecto central de su rol profesional.

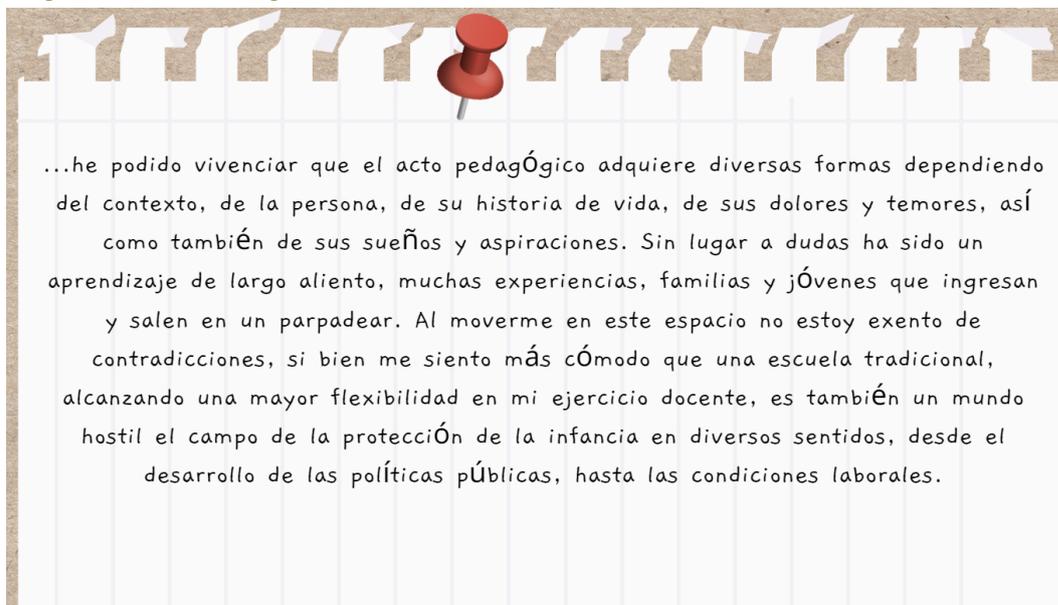
Figura 11

Fragmentos de autobiografías de colaboradores/as

Nota. Elaboración propia.

Por otra parte, la débil conexión descrita por algunos de las y los participantes con ciertos estudiantes podría deberse al alto nivel de rotación y desvinculación que experimentan los NNJ que asisten a estos programas (Araya, 2019). Por ello, en las diferentes narrativas los profesionales describen su práctica con los estudiantes como una aventura, una constante ruptura de los esquemas preestablecidos o planificados, lo que puede apreciarse claramente en el fragmento de la Figura 12.

Figura 12

Fragmentos de autobiografías de colaboradores/as

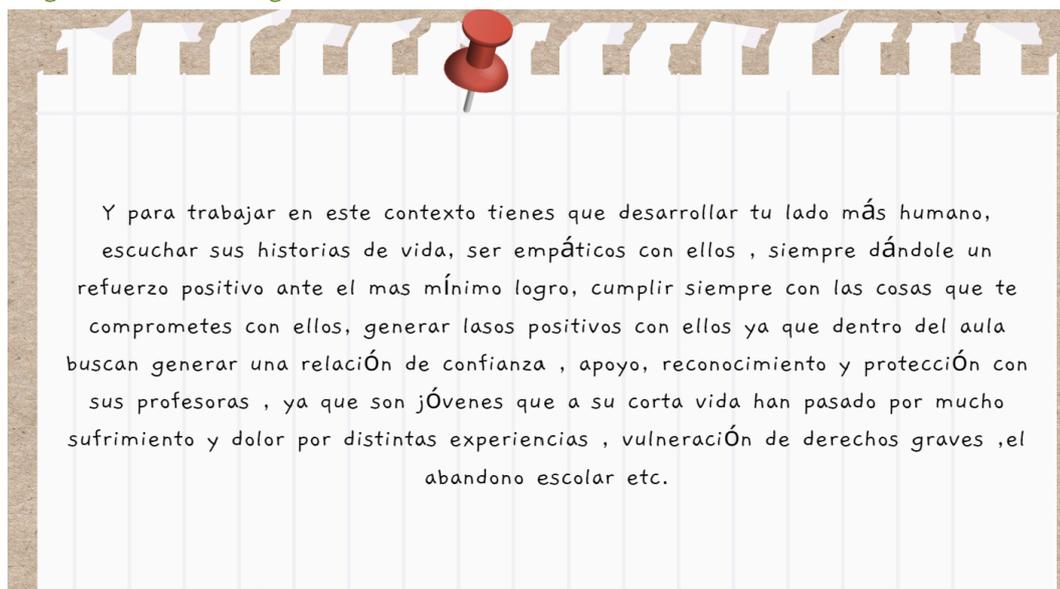
Nota. Elaboración propia.

En relación con la concepción de la educación, los NNJ y la representación de su enfoque de enseñanza en los programas de reinserción y reingreso, no se observa una relación explícita entre estas dimensiones. Es decir, las descripciones del profesorado

sugieren una crítica abierta al sistema educativo formal basada en sus experiencias personales como estudiantes y en las vivencias de los NNJ. Tal como se aprecia en el fragmento de la Figura 13, los y las docentes perciben la educación formal como excesivamente centrada en los contenidos, sin priorizar el vínculo ni en la escucha atenta. Consideran que este enfoque no favorece las relaciones personales ni atiende adecuadamente al contexto y las particularidades de los NNJ. En contraposición estas críticas, el profesorado destacan la peculiaridad de los programas de reinserción educativa, que se centran en atender de manera más integral, relacional y personalizada las necesidades de los estudiantes.

Figura 13

Fragmentos de autobiografías de colaboradores/as

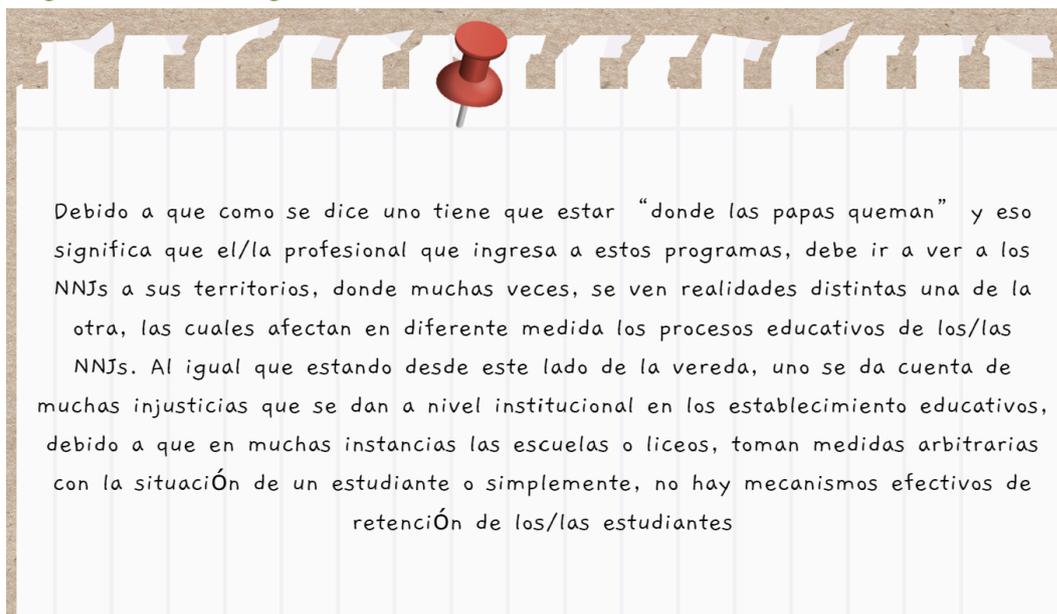


Nota. Elaboración propia.

En este punto, es importante mencionar que estos planteamientos son consistentes con la representación que tienen de los NNJ que asisten a estos programas. Los y las docentes refieren que los NNJ necesitan de compañía y motivación para el logro de sus metas, y comunican fuertes preocupaciones asociadas al contexto de vulneración en el que viven. Además, los NNJ suelen tener baja autoestima y confianza acerca de sus capacidades de aprendizaje.

Sin embargo, es llamativo que la representación que tiene el profesorado de su enfoque de enseñanza es llamativa que este no aparezca de forma explícita en sus relatos. Aunque un docente menciona que actúa como mediador entre aprendizaje y las habilidades y otra docente describe diferentes estrategias de aprendizaje que ha implementado, la mayoría no lo hace. Aun así, la mayor parte de las y los colaboradores comparte su preocupación por reconocer las circunstancias particulares de los NNJ, sus necesidades y ritmos de aprendizaje a la hora de definir su actuación pedagógica, tal como se muestra en la Figura 14.

Figura 14

Fragmentos de autobiografías de colaboradores/as

Nota. Elaboración propia.

4. A modo de conclusión

En el proceso de construcción, diálogo y lectura de las autobiografías de las trayectorias del profesorado de los programas de reinserción y reingreso, hemos podido expandir la comprensión de cómo sus trayectorias están inextricablemente ligadas a su práctica docente. Los y las docentes destacan la relevancia de establecer conexiones entre sus historias y vivencias, con la historia y experiencia de exclusión y vulneración de los NNJ que acompañan en los programas. Ellos y ellas exponen sus vivencias, saberes y sentimientos de exclusión y lucha los legitima para estar estos programas. Refieren poseer una sensibilidad social y ética que los habilita para un saber y hacer pedagógico necesario en el trabajo con NNJ a quienes se le ha vulnerado el derecho a la educación. Esta sensibilidad social y ética les permite sostener una práctica relacional centrada en los NNJ, junto con estrategias pedagógicas flexibles y personalizadas (Madero y Mingo, 2024; Meo y Tarabini, 2020).

Las conexiones entre sus trayectorias y los contextos contribuyen a una comprensión más profunda de las interacciones de los factores sociales, culturales y subjetivos intra y extraescolares presente en la experiencia de exclusión de los NNJ, particularmente las experiencias escolares negativas y las barreras sociales (Mendoza et al., 2023; Contreras-Villalobos et al., 2023). Las autobiografías construidas en torno al porqué se desempeñan en estos programas, favorecen la sintonía con los NNJ, revelando experiencias personales similares o al menos con cierto aire de familiaridad (Gariglio, 2024).

Además, se apreciaron relatos enfocados en sus aspiraciones y los esfuerzos por alcanzarlas en condiciones históricas y socioeconómicas particulares, donde se alza como atributo de excepcionalidad sobre sí mismos una retórica merecedora de ser considerada un recurso pedagógico en sí mismo en la relación pedagógica con los NNJ (Knowles, 2004).

El potencial en el desarrollo profesional del profesorado para una educación inclusiva y justa se desprende desde lo biográfico y experiencial de estos agentes, clave para

afrontar los retos del trabajo en los contextos de los programas de reinserción y reingreso escolar. Esto es particularmente relevante en el contexto de las demandas a estos programas de proteger y reparar el derecho a la educación, proporcionando una educación personalizada, pertinente, significativa y sustentada en el reconocimiento de los saberes, experiencias e historias de los NNJ que han vivenciado algún grado de exclusión. Esto cobra mayor relevancia cuando deseamos distanciarnos de la lógica del déficit y la noción bancaria de la educación, así como de la idea que el docente está fuera o separado de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En suma, tanto las trayectorias como los elementos biográficos constituyen una dimensión imprescindible para movilizar un aprendizaje concebido como una actuación en que los/as participantes generan conexiones, recodificaciones desde los vínculos con sus biografías y experiencias, imbricando actuaciones ambivalentes y yuxtapuestas que generan nuevas actuaciones.

A partir de aquí, las biografías y trayectorias se transforman en un campo relacional en que vamos siendo (Blanc et al., 2023; Wood, 1997), rescatando la biografización del aprendizaje (Dausien, 2015), donde el aprender se organiza en una conexión de sentido con la historia de vida que luego puede entrecruzarse con las lógicas curriculares de carácter más lineal y fragmentadas. En este marco, más que ver la biografización del quehacer docente como un elemento accesorio, debemos plantearnos retos para dinamizar procesos reflexivos y de apropiación que reivindiquen una formación política y ética. Dicha formación resulta clave para apoyar el desarrollo profesional entrecruzado con las actuaciones, intereses y deseos de estas y estos profesores que se desempeñan en escenarios educativos que buscan reparar el derecho a una educación pertinente y justa. De este modo, la formación profesional no se entiende como útil a los intereses institucionales, en una lógica de aprovechamiento de esas vidas, sino como una forma de avanzar hacia una educación más justa. A partir de estas premisas surge la invitación a mirar la conexión entre la práctica pedagógica y la formación profesional, considerando algunas interrogantes claves, ¿Cómo prestar más atención a las experiencias de las y los docentes como fuente de aprendizajes y desarrollo profesional? ¿Cómo posibilitar que éstas y éstos reconozcan sus aprendizajes experienciales y la interrelación con su práctica en el programa? Estas preguntas y sus múltiples respuestas conforman la materialización de una compleja y densa dimensión que es parte de la educación inclusiva.

Agradecimientos

Financiamiento: proyecto FONDEF ID21I10061: “Modelo de formación profesional para docentes que trabajan en programas de reinserción y reingreso educativo”. Agencia nacional de investigación y desarrollo (ANID) Chile.

Referencias

- Araya, P. (2019). Discursos en tensión en el programa de reinserción escolar en Chile. *Revista Saberes Educativos*, 2, 120-143. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2019.52075>
- Baillergeau, E. y Duyvendak, J. W. (2019). Dreamless futures: a micro-sociological framework for studying how aspirations develop and wither. *Critical Studies in Education*, 63(2), 196-211. <https://doi.org/10.1080/17508487.2019.1707250>
- Barragán-León, A. N. (2019). Cartografía social: lenguaje creativo para la investigación cualitativa. *Sociedad y Economía*, 36, 139-159. <https://doi.org/10.25100/sye.v0i36.7457>

- Blanc, M., Branda, S. y Pereyra, S. (2023). La autopercepción del saber-ser docente en la formación inicial del profesorado a través de narrativas. *Entramados: Educación y Sociedad*, 10(13), 37-50.
- Blanco, M. (2002) Trabajo y familia. Entrelazamiento de trayectorias vitales. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 51, 447-483.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2019). *La investigación (auto) biográfica en educación*. Editorial Octaedro,
- Busher, J., James, N. y Piela, A. (2015) 'I always wanted to do second chance learning': identities and experiences of tutors on Access to Higher Education courses. *Research in Post-Compulsory Education*, 20(2), 127-139.
<https://doi.org/10.1080/13596748.2015.1030235>
- Cardenal, E. (2016). Biografía y relato en el análisis sociológico. La aportación de la escuela BNIM (Biographic Narrative Interpretive Method). *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 155, 55-72. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.155.55>
- Castillo, D. y Roman, E. (2023). Consideración para la re-escolarización en tiempo de crisis: Niños, niñas y adolescentes en la educación de adultos. En S. González, I. Magaña, C. Claudia y D. Castillo (Comps.), *Escenarios y tensiones post pandemia. (re) lecturas psicosociales en tiempos convulsos* (pp.149-178). RIL Editores.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En J. Contreras y N. Pérez de Lara (Coords.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 20-92) Morata.
- Contreras-Villalobos, T., López, V., Baleriola, E. y González, L. (2023) Dropout in youth and adult education: a multilevel analysis of students and schools in Chile. *Frontiers in Psychology*, 14, 1163088. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1163088>
- Dussailant, F. (2017). Deserción escolar en Chile. Propuestas para la investigación y la política pública. *Universidad del Desarrollo, Análisis. Documento*, 18, 1-18.
<https://doi.org/10.13140/RG.2.2.13740.16004>
- Dausien, B.. (2015). "Aprendizaje biográfico" y "biograficidad": Reflexiones para una idea y una práctica pedagógicas en la formación de personas adultas. *Sinéctica*, 45, 1-16.
- Delory-Momberger, Ch. (2020). Aprendizaje biográfico y formación. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 6-15.
<https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9770>
- Espinoza Díaz, O. G., 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, L. E. y Loyola, J. (2021). Factores determinantes de la deserción escolar y expectativas de estudiantes que asisten a escuelas alternativas. *Educación y Educadores*, 24(1), 113-134. <https://doi.org/10.5294/educ.2021.24.1.6>
- Espinoza Díaz, O., González, L., McGinn, N. y Castillo, D. (2020): Engaging dropouts with differentiated practices: some evidence from Chile. *Research Papers in Education*.
<https://10.1080/02671522.2020.1736615>
- Espinoza Díaz, O., Loyola Campos, J., Castillo Guajardo, D. y González Fiegehen, L. E. (2016). Evaluación de los programas de reescolarización en Chile: la perspectiva de los estudiantes. *Educação e Pesquisa*, 42, 969-986.
<https://doi.org/10.1590/S1517-9702201605142856>
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Gariglio, J. A. (2024). Historias de vida de docentes principiantes de clases populares: formación experiencial y autoridad docente. *Revista de Humanidades*, 51, 157-180.

- González, J., Medina, J., González, E., Silva, M. y Pozo, F. (2022). Educación para Jóvenes y Adultos. Compromiso social postergado por la Formación Inicial Docente. *Sophia Austral*, 28, 9. <https://doi.org/10.22352/saustral20222809>
- Goodson, I. F., (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 733-758.
- Hamui, L. y Vives, T. (2021). Trabajo de campo virtual en investigación cualitativa. *Investigación en Educación Médica*, 10(37), 71-77. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.37.20271>
- Hernández-Hernández, F., Apraiz Aberasturi, E., Sancho Gil, J. M. y Correa Gorospe, J. M. (Eds.). (2020). *¿Cómo aprenden los docentes? Tránsitos entre cartografías, experiencias, corporeidades y afectos*. Octaedro.
- Hernández-Hernández, F. y Sancho Gil, J. M. (2020). La investigación sobre historias de vida: de la identidad humanista a la subjetividad nómada. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 34-45. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9609>
- Knowles, J. G. (2004). Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia: ilustración a partir de estudios de caso. En I. F. Goodson (Ed.), *Historias de vida del profesorado* (pp. 149-205). Octaedro,.
- Lareau, A. y Horvat, E. M. (1999). Moments of social inclusion and exclusion: Race, class, and cultural capital in family-school relationships. *Sociology of Education* 72, 37-53. <https://doi.org/10.2307/2673185>
- Madero, C. y Mingo, V. (2024). Identidad profesional docente en escuelas de segunda oportunidad en Chile. *Pensamiento Educativo*, 61(1), 1-12. <https://doi.org/10.7764/PEL.61.1.2024.2>
- Marx, S. (2022). Mapping as critical qualitative research methodology. *International Journal of Research & Method in Education*, 46(3), 285-299. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2022.2110231>
- Medina, F. P. y Olivares, M. Á. (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. *Sophia Austral*, 28, 10. <https://doi.org/10.22352/saustral20222810>
- Mendoza Lira, M., Bastella Acevedo, E., Muñoz Jorquera, S. y Covarrubias Apablaza, C. (2023). Conceptualizations of school dropout and retention from Chilean educational actors' perspectives. *Participatory Educational Research*, 10(2), 216-235. <https://doi.org/10.17275/per.23.37.10.2>
- Meo, A. y Tarabini, A. (2020). Teachers' identities in second chance schools: A comparative analysis of Buenos Aires and Barcelona. *Teaching and Teacher Education*, 88. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102963>
- Ministerio de Educación. (2010). *Diagnóstico, análisis y recomendaciones para el rediseño e instalación en régimen de la línea nivelación de estudios modalidad flexible del Programa Chile califica*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2015). *Resultados adjudicación de proyectos de reinserción 2015*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación - Centro de Estudios. (2023). *Apuntes. Situación de la desvinculación y la asistencia, año 2022*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación - Sename. (2016). *Estudio de caracterización de los programas de re-inserción educativa de Sename y Mineduc*. Servicio Nacional de Menores.

- Misichia, B. S. (2020). Formación y Narrativa. Núcleos de sentido a partir del recorrido autobiográfico. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 63-77. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.8355>
- Neut-Aguayo, P. (2024). El estudio de la experiencia escolar. Propuesta de un modelo de análisis interdisciplinario. *Estudios sobre Educación*, 48. <https://doi.org/10.15581/004.48.009>
- Portales-Olivares, J., Cortés-Rojas, L. y Peters-Obregón, H. (2019). Desescolarización, exclusión educativa y el desafío del reingreso escolar en Chile. *Revista Saberes Educativos*, (3), 144–153. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2019.53792>
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage
- Ripamonti, E. (2018). Risk factors for dropping out of high school: a review of contemporary, international empirical research. *Adolescent Research Review*, 3, 321-338. <https://doi.org/10.1007/s40894-017-0075-y>
- Roberti, E. (2017). Perspectivas sociológicas en el abordaje de las trayectorias: un análisis sobre los usos, significados y potencialidades de una aproximación controversial. *Sociologías*, 19(45), 300-335. <https://doi.org/10.1590/15174522-019004513>
- Rushton, E., Steadman, S., Towers, E. y Rawlings-Smith, E. (2023). Understanding teacher identity in teachers' professional lives: A systematic review of the literature. *Educational Review*, 11(2), e3417. <https://doi.org/10.1002/rev3.3417>
- Sánchez-Olavarría, César. (2020). Trayectorias profesionales docentes: ¿una cuestión de experiencia? *Revista de la Educación Superior*, 49(196), 39-56. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.196.1406>
- Southwell, M. y Vassiliades, A. (2016). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, XI(11), 1-25. <https://doi.org/10.19137/els-2014-111110>
- Souza, E. C. de. (2020). Investigación (auto)biográfica como acontecimiento: diálogos epistémico-metodológicos. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 16-33. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9613>
- Sucre, F. (2016). *Reinserción escolar para jóvenes vulnerables en América Latina*. The Dialogue. Leadership for the Americas. <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2016/11/Nota-tecnica-Jovenes-vulnerables-FINAL.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2017) *Reducing global poverty through universal primary and secondary education* Policy Paper 32 / Fact Sheet 44. <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002503/250392E.pdf>
- Vázquez-Recio, R. (2021). La memoria narrada en experiencias de desenganche escolar: Por un conocimiento situado para la mejora educativa. *Psicoperspectivas*, 20(2), 91-103. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue2-fulltext-2223>
- Woods, P. (1997). *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje*. Paidós.
- Ziegler, S. y Nobile, M. (2014). Escuela secundaria y nuevas dinámicas de escolarización: Personalización de los vínculos en contextos escolares desiguales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(63), 1091-1115.

Breve CV de las autoras y el autor

Cristian Fernando Rozas Vidal

Licenciado en sociología en la universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile y doctorado en Antropología Social en la universidad Complutense de Madrid.

Durante el curso 2020-2023 fue asesor técnico docente en el proyecto FONDEF-USACH ID21I10061: “Modelo de formación profesional para docentes que trabajan en programas de reinserción y reintegro educativo”. En la actualidad es asistente de investigación en el proyecto Proyecto Fondecyt Regular N°1230896. “Aproximación comprensiva a los vínculos entre políticas de la vulnerabilidad, escolarización y producción de subjetividad: análisis en torno a procesos de reinserción escolar”. También es profesor de las asignaturas de teoría y sociología de la educación de la Universidad de Santiago de Chile, así como de educación intercultural del magister en educación inclusiva de la Universidad Central de Chile. Email: cristian.rozas@usach.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0450-2465>

Sylvia Contreras-Salinas

Doctora en pedagogía de la diversidad sociocultural por la Universidad Complutense de Madrid, Magister en Educación con Mención en Currículo y Evaluación. Socióloga y Profesora de Educación diferencial. Ha trabajado como docente e investigadora en diversas universidades chilenas. Actualmente se desempeña en el Departamento de Educación de la Universidad de Santiago de Chile. Líneas de investigación: saberes, migración, género, educación. Email: sylvia.contreras.s@usach.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2297-2399>

Constanza Herrera-Seda

Académica Departamento de Educación, Facultad de Humanidades, Universidad de Santiago de Chile. Psicóloga, Magister en Investigación Social y Desarrollo, y Doctora en Psicología de la Universidad de Concepción (Chile). Su trabajo se orienta a la formación del profesorado y profesionales en el área de la educación de pregrado y postgrado, así como al desarrollo de proyectos de investigación, innovación y vinculación con el medio en el área de educación. Su principal área de investigación se encuentra en la formación del profesorado para abordar el desafío de la inclusión educativa, considerando profesores en formación inicial, docentes en ejercicio en las escuelas y formadores del profesorado. Email: constanza.herrera.s@usach.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5778-6495>