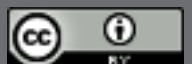


ANÁLISIS DE LA DESVINCULACIÓN EDUCATIVA DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES. EL CASO DEL PLAN DE REACTIVACIÓN EDUCATIVA DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE, 2023.

AN ANALYSIS OF EDUCATIONAL DISENGAGEMENT AND
SCHOOL TRAJECTORIES. THE CASE OF THE 2023 EDUCATIONAL
REACTIVATION PLAN LAUNCHED BY THE MINISTRY OF
EDUCATION OF CHILE.

Diego Escobar Riffo*

* Doctor en Cultura y Educación en América Latina. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación UMCE.
Correo electrónico : diego.escobar@umce.cl



RESUMEN

Durante 2023 se llevaron a cabo dos estudios sobre desvinculación educativa a cargo de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), en el marco de la implementación del Plan de Reactivación Educativa en su componente Revinculación Educativa. El objetivo de uno de estos estudios fue caracterizar el fenómeno de la desvinculación educativa en el sistema escolar chileno pospandemia, describiendo la implicancia que tienen el enfoque de trayectorias escolares para su comprensión y abordaje. Para el estudio se empleó un enfoque mixto, con técnicas cualitativas y cuantitativas, utilizando el análisis bibliográfico, las entrevistas semiestructuradas para el componente cualitativo y el análisis de datos multinivel en el componente cuantitativo. Esto permitió evidenciar que el Plan de Reactivación Educativa no se encuentra utilizando un enfoque de trayectorias y se ha preocupado de enfrentar una crisis que se evidenció en pospandemia por COVID-19, intentando reducir cifras de baja matrícula y asistencia, dejando de lado un problema más profundo, que evidencia el análisis de trayectorias y que pone de manifiesto tensiones sobre el resguardo del derecho a la educación que debe hacer el Estado.

Palabras claves: deserción escolar, calidad de la educación, oferta educativa, sistema educativo

ABSTRACT

During the year 2023, two studies on educational disengagement were carried out by the Metropolitan University of Education Sciences (UMCE), within the framework of the implementation of the Educational Reactivation Plan in its Educational Reengagement component. The objective of one of these studies was to characterize the phenomenon of educational disengagement in the Chilean school system after the pandemic, describing the implications of the school trajectories approach for its understanding and approach. A mixed approach was used for the study, with qualitative and quantitative techniques, using bibliographic analysis and semi-structured interviews for the qualitative component and multilevel data analysis in the quantitative component. This made it possible to show that the Educational Reactivation Plan is not using a trajectory approach and has been concerned with facing a crisis that became evident after the COVID-19 pandemic, trying to reduce low enrollment and attendance figures, leaving aside a deeper problem evidenced by the analysis of trajectories that reveals tensions regarding the protection of the right to education that the State should provide.

Key words: dropouts, education quality, education supply, education system

Códigos JEL: I2, I21, I28

Fecha de recepción: 30 de abril 2024
Fecha de aceptación: 30 de mayo 2024

INTRODUCCIÓN

Según un informe publicado por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 2022) el sistema educativo chileno mantuvo los establecimientos educativos cerrados por más de 250 días durante el desarrollo de la pandemia por covid-19, siendo el país miembro que más tiempo mantuvo esta medida. De acuerdo con el diagnóstico realizado por el Ministerio de Educación de Chile (Mineduc, 2022a), producto de la suspensión prolongada de las clases presenciales se produjo una profundización de desigualdades, se evidenciaron dificultades en los aprendizajes de los y las estudiantes y se deterioró la convivencia escolar, la salud mental, el bienestar integral y la vinculación con el sistema educativo. Todo esto tuvo un importante efecto en la interrupción de las trayectorias educativas que, según cifras oficiales del Centro de Estudios del Mineduc (CEM, 2023), en el periodo 2021-2022 afectó a unos/as 44.845 estudiantes, lo que representa una tasa de desvinculación del 1,47%.

Debido a esta situación, el año 2022 el Mineduc puso en marcha la Política de Reactivación Educativa Integral, bajo el nombre Seamos Comunidad (Mineduc, 2022a), que se propuso abordar los efectos de la pandemia en el sistema educativo nacional con mirada sistémica, integral, contextualizada y estratégica y con un enfoque intersectorial y participativo. Para esto, puso a disposición financiamiento estatal para un conjunto de recursos, dispositivos y conocimientos para enfrentar el proceso de retorno a la presencialidad, que buscaron fomentar el protagonismo de las comunidades escolares en el diseño planes para la revinculación educativa y la asistencia a clases.

Esta Política de Reactivación Educativa se organizó en tres fases, articuladas entre sí, con el propósito de consolidar transformaciones estructurales en el sistema educativo, lo que para el Ministro de Educación de la época implicaba avanzar hacia un cambio de paradigma educativo. Los principios que guían la aplicación de esta política se definieron de la siguiente forma:

a) adaptabilidad y flexibilidad del sistema educativo, para mejorar su capacidad de adaptación que le permita responder a múltiples necesidades emergentes; b) aprendizaje y desarrollo integral, promoviendo respuestas educativas para la inclusión de todos y todas en el proceso de reactivación educativa integral; y c) participación y visión sistémica, que promovió el fortalecimiento de prácticas participativas en el diseño de los Planes de Mejoramiento Educativo (PME) en las comunidades educativas.

A su vez, en un inicio, la política se estructuró en cinco ejes: Convivencia, bienestar y salud mental, Fortalecimiento y Activación de Aprendizajes, Revinculación y Garantía de Trayectorias Educativas, Plan Nacional Transformación Digital y Conectividad y Plan Nacional de Infraestructura, cada uno de los cuales contaba con estrategias y acciones al interior del sistema escolar con recursos estatales para ser integrados en los propios planes de reactivación y de mejoramiento de los establecimientos educativos.

Sin embargo, en enero de 2023 esta configuración cambió y se presentó un Plan de Reactivación Educativa (Mineduc, 2023a), el cual ordena las prioridades en tres ejes de trabajo: (Eje1) Convivencia y salud mental, atender integralmente a los aspectos socioemocionales, convivencia, equidad de género y Convivencia y salud mental en las comunidades educativas; (Eje2) Fortalecimiento de aprendizajes: poniendo a disposición recursos y estrategias curriculares y pedagógicas para una respuesta efectiva e integral a los efectos de la pandemia en el aprendizaje de los/as estudiantes; y (Eje3) Asistencia y revinculación educativa, para garantizar las trayectorias educativas de todos y todas los y las estudiantes con un sistema de garantía de la continuidad y trayectoria educativa integral.

El Eje 3 del Plan pone énfasis en la revinculación educativa de estudiantes que no se han matriculado en uno o dos años en un establecimiento educacional o que presentan inasistencias prolongadas, en tanto que, tradicionalmente, se ha considerado que estas

son variables predictoras de la exclusión educativa. Sin embargo, para un sistema de garantía y continuidad de trayectorias educativas, el problema del ausentismo escolar debe entenderse no solo como la cantidad de días faltados a clase, sino que, como un complejo proceso de desvinculación escolar, de profundas y variadas causas (Razeto, 2020).

En una publicación del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), que se tomó como base para el diseño del Plan de Reactivación Educativa, Arias; Giambruno, Muñoz y Pérez (2021) plantearon la necesidad de contar con sistemas de protección de trayectorias escolares, con acciones de identificación y seguimiento de estudiantes en situación de potencial desvinculación que, posteriormente, deben ser apoyados en su proceso de reintegración para asegurar la continuidad de sus trayectorias. Por eso, el Plan de Mineduc (2023) propuso un sistema de garantía de las trayectorias educativas, que contó con un sistema de monitoreo a la trayectoria educativa y alerta temprana realizado por el CEM, los Departamentos Provinciales (Deprov), los Sistemas Locales de Educación Pública (SLEP) y los Municipios. Además, se implementó la articulación de equipos territoriales de asistencia y revinculación educativa, conformado por profesionales dedicados a la revinculación de estudiantes no matriculados o con problemas de inasistencia prolongada o crítica, para asegurar la provisión educativa a estudiantes en proceso de desvinculación a través de aulas pedagógicas de reingreso, proyectos de reinserción educativa y planes escolares para la continuidad educativa. Todo esto con un soporte entregado directamente por Mineduc para la formación de los y las profesionales que trabajan en el tema, la asistencia técnica y la realización de estudios y evaluación del Plan.

La intervención temprana y permanente se considera central para la disminución de factores que dan inicio al proceso de desvinculación educativa, lo que permitirá anticiparse a la manifestación del problema y las consecuencias que esto trae consigo (Razeto, 2020), que se expresan en un aumento crónico del ausentis-

mo y la disminución de la matrícula en las escuelas. Sin embargo, a pesar de esto, el sistema educativo ha actuado de forma tardía, realizando acciones cuando estas expresiones de debilitación del vínculo escolar ya son evidentes y se ha iniciado el proceso de desvinculación educativa, situación difícil de revertir una vez que el vínculo se ha deteriorado o, definitivamente, se ha roto.

Para esto, se propuso realizar un estudio que permitiera caracterizar el fenómeno de la desvinculación educativa en el sistema escolar chileno pospandemia, describiendo la implicancia que tienen el enfoque de trayectorias escolares para su comprensión y abordaje. Los principales resultados se presentan en este artículo.

MARCO TEÓRICO

En la Cuenta Pública 2022 (Mineduc, 2022b), el ministro de Educación manifestó su convicción de avanzar hacia un cambio de paradigma educativo; es decir, la transformación del sistema educativo chileno para lograr que sea más equitativo, justo y de calidad integral y que sea capaz de responder a los desafíos del siglo XXI. Para avanzar en este sentido identifica 3 claves: la instalación de la noción de justicia educativa, para asumir la educación como un derecho; la incorporación de una visión de educación integral, que apunte a la creatividad, al pensamiento crítico; y orientar los procesos educativos hacia la educación para el siglo XXI, que permita a la sociedad afrontar los desafíos de la época que estamos viviendo.

En 1990 Chile ratificó la Declaración de Derechos del Niño, que en su Artículo 28 establece el derecho a la educación y los deberes de los estados firmantes para que los/as niños/as puedan ejercerlo con igualdad de oportunidades; deberes que se pueden resumir en: implantación de enseñanza primaria universal, obligatoria y gratuita; fomento, disposición y acceso a la enseñanza secundaria general y profesional con posibilidades de acceso a la educación superior; asegurar

la disposición y acceso a información y orientación en temas educativos; y adoptar medidas que fomenten la asistencia regular a escuelas, colegios y liceos, y que reduzcan las tasas de deserción escolar (Unicef, 2015). Más adelante, el Informe Delors (1996), de Unesco, siguió construyendo orientaciones y significados sobre el resguardo del derecho a la educación que, bajo una perspectiva de equidad, pone especial énfasis en el acceso a la educación de individuos y/o grupos sociales minoritarios o desfavorecidos, acercándose de esta forma al Enfoque Diferencial de Derechos (EDD), que busca el cumplimiento de derechos en grupos vulnerables que tienen características particulares de discriminación y los hace ver “diferentes”, ya sea por una mayoría o por un grupo hegemónico (Sepúlveda y Escobar, 2023).

Más adelante, en 2015, la Organización de Naciones Unidas (ONU) lanzó la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, con el fin de terminar con la pobreza, proteger al planeta y mejorar la calidad de vida de las personas en el planeta. Los Estados Miembros aprobaron 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), entre los cuales se encuentra el ODS 4 que corresponde a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos/as (ONU, 2023). Dentro de las 10 metas que componen el ODS 4, hay tres que se alinean con el derecho a la educación y la justicia educativa:

a) Meta 4.1: “asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria” con resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos.

b) Meta 4.5: “eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad”.

c) Meta 4.7: “asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible [...] mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible”.

En el contexto chileno, la Ley 21.430 sobre garantías y protección integral de los derechos de la niñez y adolescencia, se refiere al derecho a la educación. En su Artículo 41 plantea que niños/as y adolescentes “tienen derecho a ser educados en el desarrollo de su personalidad, aptitudes y capacidades hasta el máximo de sus posibilidades” y que el Estado debe garantizar la provisión de la oferta educativa en sus distintos niveles, a cargo de establecimientos públicos gratuitos que respeten la diversidad étnica, cultural y religiosa y promuevan ambientes educativos libres de violencia. Además, este cuerpo legal establece que el Estado debe velar para que nadie sea excluido del sistema educativo o se le limite de forma discriminatoria su derecho a educarse; por tanto, es “deber del Estado garantizar el ingreso al sistema educacional o su continuidad en él” y “poner especial atención en prevenir y, en su caso, detectar los casos de no escolarización, absentismo y abandono escolar”, adoptando medidas restitutivas de justicia educativa.

Sin embargo, la pandemia por COVID-19, que afectó al país desde marzo de 2020, puso en tensión el ejercicio del Derecho a la educación, por eso cada uno de los del Plan de Reactivación Educativa contienen elementos que dan cuenta del resguardo al derecho a la educación (Mineduc, 2023).

A partir del año 2022, cuando el Mineduc comenzó a implementar Seamos Comunidad para enfrentar los efectos de la pandemia en las comunidades educativas, porque “nunca antes habían estado tantos niños fuera de la escuela al mismo tiempo” (Agenda 2030, 2023),

lo que afectó especialmente a quienes se encuentran en situación de vulnerabilidad para el logro de sus aprendizajes.

D'Alessandre (2014) plantea que las trayectorias abarcan una variedad de dimensiones vitales interdependientes, tales como el trabajo, educación, la vida reproductiva, la migración, etc.; por su parte, la Unicef (2023) concibe las trayectorias en la dimensión educacional como el recorrido de cada estudiante dentro del sistema educativo. Para Terigi (2014), estudiosa del tema, las trayectorias escolares “son los recorridos que realizan los sujetos en el sistema escolar, analizados en su relación con la expectativa que supone el diseño de tal sistema” (p. 73).

Sin embargo, esta última autora establece una diferencia entre las Trayectorias Escolares Teóricas (TET) y las Trayectorias Escolares Reales (TER). Las TET se configuran por los itinerarios definidos por los sistemas escolares como una secuencia lineal con tramos anuales, un cronosistema que estipula una edad específica para cada tramo anual, la duración de las jornadas escolares y las horas pedagógicas; en Chile la TET contempla 12 años de escolaridad obligatoria (Ley 19.876, 2003), de los 6 a los 17 años de edad idealmente. Sin embargo, “gran parte de los niños y jóvenes transitan por su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes, en lo que puede denominarse trayectorias no encauzadas” (Terigi, 2014, p. 74) y no se ajustan a las TET; por eso, las TER permiten reconocer las diversas posibilidades que se dan en el transcurso del tiempo, donde se observa que niños/as no ingresan o ingresan tarde al sistema escolar o que, una vez ingresados/as no permanezcan o que, una vez que permanecen, repitan uno o más años o abandonen temporalmente.

Filardo (2016), entrega una visión respecto de lo que ocurre con las TER, identificando cuatro tipos de trayectorias no encauzadas: a) Trayectoria Esperada Lenta, donde se realiza el itinerario completo, pero con rezago o sobriedad; b) Trayectoria Trunca Temporal, donde en el itinerario se completa la educación

primaria, pero no inicia el nivel medio; c) Trayectoria Trunca Media, donde se completa el itinerario de educación primaria, pero se abandona el nivel medio previo a su culminación; d) Trayectoria Inconclusa, asociada con itinerarios de personas que ya tienen la edad esperada para la finalización del nivel medio, pero todavía lo están cursando. Por su parte, Rodríguez (2019) describe algunas trayectorias típicas para el caso de Chile utilizando los conceptos de Terigi (2014) sobre trayectoria escolar, identificando un total de 12 trayectorias no encauzadas en las que se pueden observar los rezagos de estudiantes en 1 o más años.

Habiendo establecido esta diferencia, se puede afirmar que los itinerarios de todos/as las personas en proceso de escolarización no siguen el cauce ideal diseñado por el sistema educativo, porque al analizar las trayectorias escolares reales (TER) se puede reconocer que “gran parte de los niños y jóvenes transitan por su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes, en lo que puede denominarse trayectorias no encauzadas” (Terigi, 2014, p. 74). Las TER, en muchos casos, no se ajustan a las TET, dándose diversas posibilidades en el transcurso del tiempo: que un/a estudiante no ingrese o ingrese tarde al sistema escolar, que una vez ingresado/a no permanezca, que una vez que permanece repita uno o más años o abandone temporalmente, etc. Es decir, las trayectorias escolares posibles son muchas y muy diversas, pudiendo configurarse trayectorias no encauzadas que dan cuenta de diversas realidades existentes distintas a la trayectoria escolar definida teóricamente.

Cabe destacar que, en la Ley General de Educación de Chile (Ley 20.370), en su Artículo 2°, se establece que “la educación se manifiesta a través de la enseñanza formal o regular, de la enseñanza no formal y de la educación informal”. La enseñanza formal o regular está estructurada y es sistemática y secuencial (grados o cursos) y se encuentra constituida por niveles y modalidades para darle la unidad y continuidad al proceso educativo; la enseñanza no formal también es sistemática, pero no necesariamente es evaluada y puede ser reconocida

como aprendizaje por el Ministerio de Educación y conducir a una certificación; por último, la educación informal se entiende como los procesos vinculados con el desarrollo de las personas en la sociedad, sin la tuición de un establecimiento educacional, por lo que es no estructurada y sistemática del entorno en el cual se encuentran insertas las personas.

Por tanto, una trayectoria educativa tiene que ver con la historia de experiencias y vivencias de educación formal, no formal e informal durante el transcurso de la vida de una persona, que pueden ser continuas y sistemáticas o discontinuas e interrumpidas. En cambio, trayectoria escolar se trata más bien del tiempo en que un/a estudiante permanece vinculado/a con el sistema escolar para cumplir con la obligatoriedad de 12 años de escolaridad, que puede darse con estudios continuos o interrumpidos, tal como se plantea en el Decreto 332/2012 del Mineduc, pero que buscan una finalización con la certificación otorgada por el Estado. Considerando estas definiciones, es muy importante considerar los conceptos de vínculo educativo y desvinculación educativa, para comprender la forma en que se expresan las trayectorias escolares, considerando que, según Mineduc (2022a), estas se pueden finalizar, pueden interrumpirse, pueden ser positivas o negativas y que se miden a través de la *desvinculación* y la *asistencia*.

MÉTODO

El diseño metodológico del estudio fue de carácter mixto, con una combinación de técnicas cualitativas y métodos de análisis cuantitativo, para comprender e interpretar los resultados del primer año de aplicación de la estrategia de asistencia y revinculación implementada por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), a través de 14 profesionales que se desempeñaron en los 7 Departamentos Provinciales (Deprov) dependientes de la Secretaría Regional Ministerial (Seremi) de Educación de la Región Metropolitana.

Para el logro del objetivo del estudio, se aplicaron tres técnicas de levantamiento de información: revisión bibliográfica, entrevistas semiestructuradas y análisis de datos secundarios. La revisión bibliográfica consistió en la recopilación de literatura nacional e internacional sobre la implementación de estrategias para el estudio de trayectorias escolares y la desvinculación educativa, seleccionando aquellas fuentes que tienen mayor relevancia para el análisis de la implementación de la estrategia en la RM.

Las entrevistas semiestructuradas se aplicaron a dos tipos de actores: se entrevistó a seis informantes clave relacionados/as de forma directa con la implementación del Plan de Revinculación y Asistencia Educativa, pertenecientes a distintos niveles del Mineduc, encargados de la operación de la estrategia a nivel central y nivel regional (Seremi) y encargados del apoyo y seguimiento de la labor de los/as profesionales de revinculación en los Departamentos Provinciales (Deprov); además, se aplicaron 7 entrevistas individuales y 2 entrevistas grupales a los/as profesionales de revinculación educativa contratados por la UMCE, encargados/as de aplicar la estrategia en terreno y que tuvieron directa relación con los establecimientos educacionales y las familias de los/as estudiantes.

El análisis de datos secundarios consistió en el análisis de bases de datos de matrículas del sistema escolar chileno provistas por el Centro de Estudios del Mineduc (CEM) y bases de datos que contienen información socioeducativa de estudiantes y sus familias de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (Junaeb), entre los años 2015 y 2023, a las cuales se les aplicó técnicas de análisis multivariado para el estudio de las trayectorias escolares de estudiantes, antes y durante la pandemia por COVID-19.

El análisis de la información cualitativa indagó en las percepciones y opiniones de informantes clave y profesionales de revinculación, con una inducción analítica de categorías a partir de los relatos levantados, estableciendo relaciones y regularidades. En un primer

nivel exploratorio de reducción de datos, se exploraron categorías a partir de la lectura del corpus de datos, de las cuales se confirmó su validez y se consideró otras nuevas que no habían sido previamente construidas; luego, en un segundo nivel, se realizó una descripción de las categorías, estableciendo patrones en la información; y, finalmente, se realizó la interpretación de la información estableciendo conexiones entre las diferentes categorías. Para este procedimiento se utilizó como herramienta el software Atlas/ti.

En el análisis de datos secundarios se utilizó, principalmente, la metodología de Análisis Multinivel, lo que permitió el uso de variables de distinto nivel de agrupación, para comparar sus efectos en las variables medidas en estudiantes de la Región Metropolitana, distinguiendo lo sucedido en términos de desvinculación escolar antes, durante la pandemia por COVID-19. Igualmente, cabe destacar que se ha analizado únicamente la situación de los estudiantes pertenecientes a la Región Metropolitana.

RESULTADOS

En la revisión bibliográfica se pudo verificar que, el Plan de Reactivación Educativa de Mineduc (2023) propone un sistema de garantía de las trayectorias educativas, con acciones en diferentes niveles: en el primer nivel un sistema de monitoreo a la trayectoria educativa y alerta temprana; en el segundo nivel, la articulación territorial a través de los equipos territoriales de asistencia y revinculación educativa; en el tercer nivel, la provisión educativa a quienes se encuentran en proceso de desvinculación a través de aulas pedagógicas de reingreso, proyectos de reinserción educativa y planes escolares para la continuidad educativa; y, finalmente, la entrega de soporte al sistema, a través de la formación de profesionales en el tema, la asistencia técnica y la realización de estudios y evaluación del sistema. De esta forma, el Eje 3 del Plan cuenta con un sistema de monitoreo a la trayectoria educativa y alerta temprana que tiene como objetivo “Poner a

disposición de distintos actores educativos (comunidades educativas, sostenedores y niveles ministeriales) información relevante y oportuna de estudiantes y sus trayectorias educativas, con el fin de orientar la toma de decisiones para la asistencia, permanencia y (re)vinculación educativa” (Méndez y Poblete, 2023). Esta información, entregada por el CEM, consistió en reportes periódico sobre estudiantes no matriculados en establecimientos educacionales del país en el año 2023 que sí lo habían estado en los años anteriores (2020-2021) y estudiantes con inasistencia crítica (menor al 50%) en el período de desarrollo del año escolar. Estos informes eran entregados por establecimiento y sin identificación de los/as estudiantes, identificando Región y Departamento Provincial y comuna.

Además, sistematizaron dos casos internacionales sobre protección de trayectorias educativas: el Sistema de Protección de Trayectorias Escolares (SPTE) de la Administración de Educación Pública de Uruguay y el Plan Vuelvo a Estudiar, del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe en Argentina, ambos iniciados en 2013. El SPTE uruguayo implementa un componente de acompañamiento basado en el seguimiento de cohortes, que consiste en un proceso sistemático y planificado de monitoreo de las trayectorias educativas al interior del sistema educativo, lo que permite el desarrollo de acciones ajustadas a cada una de ellas, identificando tempranamente situaciones que puedan constituir un riesgo educativo e intervenir para asegurar la continuidad y término de las trayectorias (Netto et al., 2019). Para la implementación de este seguimiento, se dispone de una serie de sistemas de información (Croce, 2020), que facilitan la implementación de acciones de acompañamiento a las Trayectorias Educativas que, según las evaluaciones de 2019, aumentaron la permanencia dentro del sistema educativo, la asistencia a la enseñanza media y el avance de grado en el tiempo esperado.

Por su parte el Plan Vuelvo a Estudiar de Santa Fe, Argentina, contaba con un sistema web nominal que permitía identificar los casos de exclusión en las escuelas

de la provincia, un Sistema de Gestión y Administración Escolar (Siage), que contenía información suficiente para dar comienzo a un proceso de búsqueda territorial de estudiantes que, por diversos motivos, no se encontraban asistiendo a clases, muchos de quienes se encontraban en condiciones de vulnerabilidad (Trejos, D'Alfonso y Gamarra, 2022). Esta información permite caracterizar la trayectoria educativa de cada estudiante de la provincia de forma individual, lo cual facilita un abordaje personalizado de cada caso para realizar el acompañamiento de estudiantes que se revinculan con el sistema educativo por parte de consejeros/as que responden a un equipo de coordinación que tiene vinculación directa con el Equipo Central del Plan. De esta forma, se logró incidir positivamente en el reingreso a la secundaria de más de 25 mil jóvenes y adultos de las distintas localidades de la provincia de Santa Fe (Fein, 2022), la mayoría de los/as cuales terminaron sus estudios. La evolución de la matrícula del nivel secundario entre los años 2008 y 2016 muestra una tendencia positiva, aumentando en un 9,3% en el período de ejecución de este plan en Santa Fe.

Si se comparan estos tres sistemas de protección a las trayectorias educativas, se puede observar que en Chile se realiza un monitoreo de la matrícula y la asistencia a clases y no de la trayectoria de cada estudiante. En cambio, en Uruguay la información se entrega por cada estudiante y se realiza un seguimiento de cada trayectoria, proponiendo acciones concretas para su aseguramiento ajustadas a cada necesidad. En Santa Fe, la información del Siage permite un seguimiento individual de trayectorias y un abordaje de cada situación de forma particular, a través de sistemas de acompañamiento.

Esta comparación llevó a la pregunta sobre la diferencia entre un enfoque de protección de trayectorias basado en datos de matrícula y asistencia y otro basado en el seguimiento de trayectorias o cohortes de estudiantes. Para esto, se realizó un análisis multinivel de datos secundarios provistos por el CEM (matrícula y asistencia) y la Junaeb (vulnerabilidad y caracterización)

correspondientes a los años 2015 y 2023. El análisis multinivel, se trabajó con la variable dependiente de vinculación, la que adquirió valor 0 cuando un/a estudiante se encontraba desvinculado y valor 1 cuando un/a estudiante permanecía vinculado con el sistema escolar. La desvinculación se definió respecto del estado de un estudiante con su situación de matrícula: se consideró a un/a estudiante vinculado/a si está matriculado en el sistema escolar y este se encuentra desvinculado si, antes de terminar los 12 años de escolaridad –4° año medio– deja de matricularse en el sistema. Se utilizaron 16 variables independientes organizadas en tres niveles: a nivel estudiante, a nivel establecimiento y a nivel de Departamento Provincial, las que fueron asociadas con las variables que organizan el modelo: año, para identificar los distintos momentos y periodos analizados correspondientes a la prepandemia y pandemia, e igualmente, se agrega la variable MRUN que permite identificar cada uno de los casos estudiados.

Para realizar los modelos de análisis, se utilizaron dos formas de evaluar la desvinculación del sistema educativo: primero, lo que se entenderá como desvinculación puntual y, en segundo lugar, lo referente a las trayectorias escolares desvinculadas. La desvinculación puntual analiza si un estudiante matriculado, durante un año en particular, se mantiene matriculado al año siguiente, evaluando así la cantidad de estudiantes que se desvinculan cada año y analizando las diferencias entre los distintos períodos observados. Las trayectorias escolares desvinculadas analizan este fenómeno de forma retrospectiva, preguntando sobre cuántos/as del total de estudiantes matriculados un año X terminaron su proceso escolar, poniendo énfasis en la culminación de la trayectoria teórica (TT) que fija el sistema educativo nacional (12 años de escolaridad). O sea, independientemente de si un/a estudiante dejó de matricularse uno o dos años, busca identificar a quienes no culminaron su proceso escolar.

Este análisis permitió evidenciar la situación de desvinculación escolar en relación con las trayectorias

escolares de estudiantes, entre los años 2015 y 2023. Así, el año 2015 se evidencia una desvinculación de trayectorias de un 16,7%, a diferencia de lo que muestra la desvinculación puntual específica que solo alcanza al 3,6% ese año; es decir, se puede establecer una diferencia entre ambos análisis de 13,1 puntos porcentuales.

El porcentaje anual de desvinculación puntual se mantiene estable entre 2015 y 2016, aumentando en 0,1 puntos porcentuales en 2018, para bajar nuevamente en los años siguientes, hasta alcanzar un 3,1% en 2020. Luego sobreviene la pandemia y las cifras aumentan: en 2021 se elevan a 4,2% y en 2022 a 5,2%, lo que provoca las alarmas en el sistema escolar, porque ese último año la desvinculación escolar aumentó en 1,6 puntos porcentuales sobre el año 2015 y 2,1 puntos porcentuales sobre el año 2020 que registró el menor porcentaje del período estudiado.

Sin embargo, al revisar el análisis de trayectorias desvinculadas, se puede apreciar que en un análisis retrospectivo se puede encontrar un porcentaje de estudiantes que deja el sistema escolar y no vuelve a matricularse en el transcurso de los años posteriores. De esta forma, se puede afirmar que del total de estudiantes matriculados en 2016 el 16,7% de ellos se desvinculó hasta el 2023, mientras que del total de estudiantes que se matricularon en 2022, el 5,2% permanecía desvinculado hasta 2023. Esta diferencia se explica por la forma retroactiva de considerar las trayectorias, ya que cada estudiante desvinculado en un año X no solamente suma una cifra de desvinculación en ese año, sino todos los años que estudió previamente. Por tanto, este análisis es susceptible a la longitud de las trayectorias analizadas.

Considerando las variables independientes, se puede evidenciar una mayor desvinculación puntual en el caso de estudiantes de sexo masculino en el período estudiado (3,7% en promedio) con respecto a las de sexo femenino, con una diferencia de 0,6 puntos porcentuales. Esta diferencia es todavía más evidente en el análisis de trayectorias desvinculadas, donde

los hombres alcanzan 2 puntos porcentuales más de desvinculación en el período. La edad también entrega información importante, ya que se puede apreciar que, para ambos tipos de análisis, las edades de mayor desvinculación se da ente los 15 y 16 años; pero, en el análisis de trayectorias, es posible establecer que la desvinculación disminuye claramente a los 17 años.

Esto se condice con el análisis de la variable curso, porque las trayectorias un aumento gradual en la desvinculación desde quinto básico hasta segundo medio y, luego, para tercero medio cae en 3,3 puntos porcentuales, por lo que se puede afirmar que al llegar a este nivel se tiene más probabilidades de mantener una vinculación con el sistema escolar. Ahora bien, si se considera el curso en que los/as estudiantes se integran al sistema, se constata que la desvinculación aumenta en quienes ingresan en los cursos mayores, alcanzando su punto máximo durante el primer año de educación media para luego modificarse en tercero medio. Es decir, al llegar a esta etapa final, cualquier estudiante aumenta sus probabilidades de finalizar su trayectoria escolar.

En cuanto a las cifras durante el período previo a la pandemia por COVID-19, en el caso de las trayectorias desvinculadas este fenómeno alcanza una cifra mayor a lo ocurrido durante la pandemia, antes de la pandemia se calcula una cifra de 14,1% y durante la pandemia es de 5,8%. Situación similar ocurre en el caso de la desvinculación puntual: previo a la pandemia se alcanzó una desvinculación del 3,6% a nivel general, disminuyendo en 0,5 puntos porcentuales en el período de pandemia. Considerando ambos análisis, se puede afirmar que la desvinculación disminuyó mientras se desarrollaba la pandemia por covid-19.

Como se puede apreciar, el análisis de trayectorias aporta una comprensión distinta del fenómeno de la desvinculación, que le otorga una profundidad mayor y lo separa de situaciones eventuales o emergentes, como lo ocurrido con la pandemia entre 2020 y 2021. En este punto, es importante preguntarse si la forma

en que el Plan de Reactivación Educativa enfrentó el problema de la desvinculación atenta contra el aseguramiento de las trayectorias educativas y, por ende, contra el derecho a la educación de niños, niñas y jóvenes en el país.

El análisis cualitativo permitió analizar las concepciones del derecho a la educación, y las estrategias de protección, de profesionales que trabajaron en terreno la revinculación educativa y de funcionarios del Mineduc a cargo de la implementación del Plan de Reactivación.

Los/as profesionales de revinculación entienden su labor desde la búsqueda de dar continuidad a las trayectorias escolares, como una forma de restituir el derecho a la educación en estudiantes desvinculados: “buscamos... en esa revinculación restablecer ese derecho, a continuar esa trayectoria educativa” (Revinculador/a 5). Entienden su labor como garantes de ese derecho, incluso con las propias familias de los/as estudiantes:

Quando yo llamo a los papás, aunque sea para preguntar dónde están sus hijos, siempre les digo que igual la educación es un derecho vital para el niño al final, que el ideal no es perder la trayectoria educativa, porque otras veces son estudiantes que cortaron sus trayectorias y que esto igual puede ampliar un mundo de posibilidades a los estudiantes (Revinculador/a 6).

En estos relatos se puede observar que estos/as profesionales conciben que las trayectorias escolares y las trayectorias educativas son lo mismo, asimilando las segundas a las primeras (Terigi, 2010). Otro aspecto que se pudo evidenciar, esta vez en un plano operacional, tiene relación con que los/as profesionales conciben que garantizar el derecho a la educación es mantener, lo más posible, las trayectorias lineales o teóricas de los/as estudiantes. Su concepción está marcada por el ordenamiento que realiza el sistema educativo de las edades y grados o cursos, un orden respecto a las etapas de vida en ciertos niveles escolares, ritmos

de adquisición de los aprendizajes o duraciones de jornadas (Terigi, 2010). Proteger el derecho a la educación es intentar mantener este orden y, a pesar de las dificultades, llevar a cabo el proceso educativo como está planificado teóricamente, lo que da cuenta de una concepción poca integradora sobre la educación, limitándola únicamente a los espacios de educación formal e imposibilitando el ejercicio del derecho en otros planos de la sociedad. Comprender el derecho a la educación bajo esta mirada, da espacio para que los/as estudiantes más reactivos o con mayores dificultades de integración y/o inclusión al sistema educativo no logren “enganchar” con la escuela y experimenten trayectorias con falta de involucramiento en su aprendizaje (Terigi, 2007).

Un/a informante clave, plantea algo similar sobre la flexibilidad como una posibilidad, pero también como una tensión que puede desencadenar un quiebre en las trayectorias educativas de los/as estudiantes, lo que significaría una vulneración al derecho a la educación es “un tema no resuelto, creo yo, desde el discurso que hemos construido [...] la valoración con la flexibilidad y por, esta idea, de las trayectorias reales, pero también el riesgo que esto puede tener en vulnerar el derecho” (Informante clave 1).

Este posicionamiento ante la flexibilidad, y que sea concebida como un posible factor negativo, se encuentra en contraposición ante el Enfoque Diferencial de Derechos, que busca que las políticas públicas—entre ellas la educativa—tengan una correspondencia con las necesidades e intereses de la población, especialmente aquellas poblaciones que han sido invisibilizadas o que mantienen situaciones o condiciones de vulnerabilidad por largo tiempo (Sepúlveda y Escobar, 2023).

Claramente, en los/as entrevistados se evidenció una disparidad conceptual en la definición de trayectoria escolar. En el caso de los/as profesionales de terreno, se señala que trayectoria escolar y trayectoria educativa son sinónimos, limitándolos dentro de la educación *regular*: “O sea, trayectoria escolar y educativa es lo

mismo, y entendemos que una trayectoria escolar es el tiempo que tiene una persona estudiando en un sistema regular educativo, escolar. Y cuando se ha visto interrumpido es porque algo sucede” (Revinculador/a 1). Los/as informantes del Mineduc fueron más específicos, reconociendo que, si bien los conceptos de trayectoria educativa y escolar en lo cotidiano se utilizan como sinónimo, estos constructos tienen acepciones diferentes:

Yo creo que los usamos bien intercambiables y más bien, usamos el concepto de trayectoria educativa. En algunas partes hemos puesto escolar, pero después –por lo menos en las discusiones de las que yo estaba, los documentos que yo participé– tratamos de hablar de trayectoria educativa (Informante clave 1).

Efectivamente nosotros utilizamos el concepto de trayectoria educativa, porque es más amplio y la trayectoria educativa trasciende la escuela y comienza primero con la educación formal que se da dentro de la educación inicial. Desde la sala cuna hasta el kínder. Y eso implica una oferta educativa y una invitación a las comunidades, aun cuando no hay obligatoriedad, a también participar de la educación inicial como un bien en sí mismo del proceso educativo” (Informante clave 4).

De forma similar a lo que postula Terigi (2014), los/as entrevistados/as, dan cuenta de dos tipos de trayectorias escolares: primero, mencionan la trayectoria *ideal* o *lineal*, asignándole características que coinciden con las señaladas por la autora para la Trayectoria Teórica, como la secuencialidad temporal, la linealidad y el requisito de la asistencia o presencialidad; en segundo lugar, mencionan las trayectorias *reales*, donde contemplan la diversidad de posibilidades de trayectoria que no se ajustan a la Teórica, por lo que se consideran como un atraso respecto de los esperado.

Más allá de las diversas concepciones, ya sea que se trate de trayectorias escolares teóricas o reales,

ambas están determinadas en gran parte por la organización escolar, por aquello que las instituciones escolares ofrecen según sus modos de regulación, los vínculos pedagógicos que establecen y las oportunidades que abren (Toscano; Briscioli y Morrone, 2015), lo cual no se visualiza en los relatos de los/as entrevistados/as, privilegiando una visión más bien individualizada de casos.

Un gran número de relatos sobre casos de trayectorias escolares reales se encuentran vinculados con situaciones de estudiantes que no logran ajustarse a la Trayectoria Teórica, estándar que fija el sistema educativo sistema. Cuando esto ocurre, se concibe la trayectoria como “fracaso escolar”, visualizándose en este desajuste la “impronta homogeneizadora” de la política pública tradicional (Terigi, 2009), que busca que la diversidad de personas se adapte al molde único del sistema:

Lo que yo entiendo en sí es que las trayectorias no son lineales: no es de que el estudiante llega, aprende y pasa todos los años, sino que muchas veces hay ciertos cortes y ya sean cualquier tipo de estudiante en sí, el estudiante con mejor promedio al estudiante que no tiene un buen promedio, siempre van habiendo cortes porque la trayectoria educativa va de la mano con la experiencia de la persona, con la experiencia del estudiante y también con el ciclo vital del estudiante. Entonces esta trayectoria tiene que ir confluyendo con el ciclo vital y también ir viendo que los aprendizajes esperados para el curso en el que está en sí, sin importar la edad, sin importarle porque muchas veces hay un rezago escolar muy grande, pero hay de alguna forma hay que intentar escalar y que llegue al nivel que el Ministerio y la ley dice que debe estar (Revinculador/a 6).

Además, la rigidez de las concepciones de trayectoria escolar presentes en los relatos de los/as profesionales de revinculación, en muchas ocasiones, es incompatible con la trayectoria vital de los y las estudiantes que presentan problemas de salud mental:

Me ha tocado y nos ha tocado [...] estudiantes con problemas de salud mental [...] que por resguardo médico, se le indica que haga su trayectoria educativa en el hogar, por lo menos temporalmente. Entonces, sí, creo que hay una brecha porque ahí va a haber un desfase, una pausa o derechamente un distanciamiento de la posibilidad de una formación con sus pares con la comunidad educativa de esos estudiantes (Revinculador/a 5).

Pero, las patologías de salud mental no son el único foco de desajuste entre las trayectorias reales y la teórica. Se visualizan múltiples factores que hacen incompatibles estas dos trayectorias, llevando incluso a visualizar dicha incompatibilidad como fracaso, más que una diversidad de trayectorias reales.

Lo que pasa es que las reales hoy son trayectorias en general de *fracaso*, porque el sistema no tiene una alternativa para que no sea una trayectoria lineal, secuencial. Entonces, por ejemplo, una repetición es un fracaso. No es algo que podríamos entender como más espiral –por ejemplo– que podría ser una trayectoria teórica o trayectorias que puedan tener períodos de interrupción. Por ejemplo, un embarazo y parto –*parto* porque durante el embarazo generalmente se puede continuar–, pero parto y crianza inicial. Eso puede estar en [...] por una enfermedad, por una situación familiar o por la pandemia, con interrupciones que te permitan retomar, que idealmente uno pudiese ordenar la estructura curricular, lo que está estructurado curricularmente para avanzar desde el punto que no está (Informante clave 1).

En el análisis de las entrevistas se pudo constatar que, las Trayectorias Teóricas se perciben como rígidas o poco realistas, al no adaptarse a la diversidad de necesidades educativas y contextos de vida de los/as estudiantes; en concordancia con lo expuesto en el punto anterior. Estas percepciones se condicen con lo que señala Blanco (2014), quien releva la rigidez y falta de pertinencia del currículo y de los procesos de ense-

ñanza como una de las barreras que generan exclusión y marginación en educación. Además, D'Alessandre (2014), en el marco del trabajo conjunto entre el Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos (PIA) y el Sistema de Información de Tendencias Educativas de América Latina (Siteal) del IPE – Unesco Buenos Aires y la OEI, concibe que esta incoherencia al interior de la estructura escolar –manifestada como rigidez por los/as entrevistados/as– se asocia con mecanismos solapados de exclusión, presentes en la forma en que se organiza el sistema educativo, que no es capaz de diseñar estrategias pedagógicas pertinentes y respetuosas de las trayectorias de vida de los/as estudiantes, sobre todo de quienes viven en contextos de vulnerabilidad.

En estos relatos, pareciera ser que los/as entrevistados/as conciben que el ejercicio del derecho a la educación es algo que depende solo de la voluntad o conocimiento de las familias; sin embargo, se pudo constatar que la familia es solo uno de los factores externos que inciden directamente en la escolarización de sus hijos/as. Entonces cabe preguntarse sobre las posibilidades de adaptación o flexibilización que el sistema educativo ofrece para lograr incluir, genuinamente, a todas las diversidades de género, identidad, etnia, idioma, capacidades cognitivas, salud mental, cultura y territorio de quienes buscan ejercer su derecho a la educación. Blanco señala que en la actualidad hay un amplio consenso respecto de que el derecho a la educación es mucho más que el simple acceso a la escolarización, sino que “constituye el derecho a una educación de igual calidad para todos que debe promover el máximo desarrollo y aprendizaje de cada persona, y el derecho a educarse en las escuelas de la comunidad en igualdad de condiciones” (Blanco, 2014, p. 12); la inclusión entendida en un sentido amplio, que convoca a todos en sus particulares características y también en torno a lo común, como el territorio y la cultura.

Algunos/as entrevistados/as ven con esperanza el cambio que puede impulsar la flexibilización, para que el sistema incluya, de forma profunda y definitiva,

la diversidad de trayectorias escolares y trayectorias de vida que encarnan las personas en los territorios:

No tenemos un acuerdo sobre cuál es el nivel de flexibilidad deseable, permisible o que deberemos promover. Porque si estamos de acuerdo que no queremos pensar solo en trayectorias lineales, teóricas, unidireccionales. Pero entonces: ¿cómo son las trayectorias flexibles que sí garantizan el derecho de educación y que no terminan en una vulneración de ese derecho? Es algo que creo que no está suficientemente discutido aún (Informante clave 1).

CONCLUSIONES

La forma en que los/as profesionales de terreno recibieron los datos en reportes periódicos de desvinculación educativa por parte del CEM, considera a los/as estudiantes no matriculados en el último año (datos anuales) y en los últimos dos años (datos interanuales) y aquellos/as que se encuentran con problemas de inasistencia durante en 2023 (menos del 85%) o inasistencia crítica (menos del 50%). Estos datos eran innominados y sólo se podía saber las cifras a nivel de establecimiento educacional, lo que dificultaba el contacto directo, teniendo que realizar una serie de gestiones antes de poder llegar a sus domicilios y realizar gestiones con las familias.

Se constata que no se cuenta con Bases de Datos integradas para implementar un sistema de aseguramiento y protección de las trayectorias educativas, con un sistema de seguimiento y monitoreo que facilite la identificación de estudiantes con riesgo de desvinculación del sistema educativo.

El estudio realizado permite constatar que el análisis del fenómeno de la desvinculación cambia al utilizar una perspectiva de trayectorias escolares, ya que permite comprender la profundidad del fenómeno y darle una perspectiva integral e inclusiva. Para rea-

lizar este tipo de análisis se requiere de información individual, socioeducativa, familiar y contextual para la identificación de cada uno/a de los/as estudiantes desvinculados/as y determinar los factores que se encuentran asociados a dicho proceso. En este sentido es importante considerar los casos internacionales revisados, donde se puede observar que el tema del seguimiento de trayectorias es muy relevante.

En ambos casos, se puede decir que una preocupación previa por comprender las causas y motivos de la desvinculación del sistema escolar, para actuar de acuerdo con la situación de cada persona y entregar alternativas que se ajustaran a su realidad y ciclo vital. Esto se puede entender como la aplicación concreta de la categoría de interseccionalidad y del enfoque diferencial de derechos (EDD), ya que, cómo se planteó en el análisis de la información recabada, las trayectorias escolares adquieren características distintas en cada contexto y es necesario conocerlas adecuadamente antes de realizar acciones para su resguardo y protección.

En la revisión de la literatura sobre el tema, se pudo establecer una clara diferencia entre el concepto de Trayectoria educativa y el de Trayectoria escolar; el primero, refiere a las experiencias educativas de una persona en todo su ciclo vital, tiene que ver con las experiencias y vivencias de educación formal, no formal e informal que ha tenido o tuvo durante el transcurso de su vida, las cuales pueden ser continuas o discontinuas, sistemáticas o interrumpidas. En cambio, la Trayectoria escolar refiere, más bien a la forma en que un sistema educativo organiza el proceso escolar en su interior, asumiendo una perspectiva teórica o ideal (Terigi, 2014) que le sirve a ese propósito; por ejemplo, en el caso chileno se podría decir que es el tiempo en que un/a estudiante permanece vinculado con el sistema escolar para cumplir con la obligatoriedad de 12 años de escolaridad, de forma continua o interrumpida.

La existencia de trayectorias interrumpidas no es algo nuevo para los sistemas sistema educativos (Terigi,

2007), por lo que comprender que el derecho a la educación solo se garantiza cuando las trayectorias son lineales e ideales da cuenta de una concepción poco realista de los procesos educativos actuales. Cada vez se ven más situaciones de interrupción de trayectorias en el sistema educativo, coexistiendo estudiantes que realizan su paso por el sistema educativo en el tiempo estipulado por este con estudiantes que no los hacen de esa forma y que, a pesar de interrumpir su paso por la escuela, continúan su proceso educativo de otras formas.

En varios/as de los/as entrevistados se pudo apreciar de que se privilegian las trayectorias ideales y se considera como un *fracaso* el hecho de no cumplirla en el tiempo fijado; a pesar de que, incluso, legalmente esto se considera posible. Esto da cuenta de una forma de concebir el derecho a la educación de una forma arbitraria, abstracta, que no contempla la situación de vida de las personas en los tiempos que corren. Comprender el derecho a la educación de esta forma puede dar espacio a su vulneración, ya que presenta dificultades de integración e/o inclusión al sistema educativo de un grupo importante de estudiantes que no logran vincularse con la escuela ni con el sistema educativo.

Es fundamental trabajar adecuadamente la concepción sobre el ejercicio de este derecho y pensar en la necesidad de que el sistema se adecue al contexto actual y no excluya, a priori, a niños/as y jóvenes que tienen visiones diferentes, contextos de vida particular o proyectos de vida que son diferentes al *ideal* de la educación. Los/as entrevistados/as interpretan esta situación como la persistencia de una rigidez en el sistema escolar y, por ende, en los establecimientos educacionales, que se expresa de diversas formas que limitan la inclusión de todos/as en el mundo educativo. Por una parte, es necesario pensar en la ampliación y diversificación de la oferta educativa, para que incluya modalidades que permitan que todas las personas, independientemente de sus condiciones o situaciones de vida, puedan desarrollar su trayectoria educativa y

aprender, haciendo carne el enfoque de aprendizaje a lo largo de la vida de la Unesco (2020). Cuando se plantea la ampliación de la oferta, se alude a la posibilidad de incluir las experiencias educativas informales y no formales, frente a las cuales el sistema educativo debe tener una posición de integración para garantizar las trayectorias escolares (Scott, 2015a, 2015b).

Además, una oferta educativa acorde con la situación diversa y diferencial que se encuentra en el sistema educativo chileno implica revisar y mejorar el currículum escolar, haciéndolo más pertinente a las necesidades educativas actuales. Un ejemplo interesante es el que se desarrolla en Santa Fe, a través del componente Vuelvo Virtual, donde se ofrece una trayectoria educativa semipresencial para personas que quieran completar estudios con una organización modular e interdisciplinaria con un componente fuertemente sociocomunitario, ligado con los contextos de vida de quienes participan (Copertari, 2023). Es decir, se busca adecuar el currículum a quienes aprenden y no al revés.

La principal recomendación al respecto es considerar las diferentes posibilidades en que se mueve una trayectoria escolar: interrupción temporal, exámenes libres, *homeschooling*, EPJA, etc., para diseñar una oferta educativa adecuada a los diferentes tipos de estudiantes que se encuentran actualmente en el sistema educativo nacional. Esta oferta debe ser capaz de incorporar cohortes a la educación informal y no formal, bajo un enfoque de aprendizaje a lo largo de toda la vida (Unesco, 2020).

En el análisis de la información levantada en el estudio se puede concluir que los factores preponderantes para que se inicie un proceso de desvinculación educativa son la familia y la escuela, el primero considerado dentro de los extraescuela y, por supuesto, el segundo es intraescuela. Ahora bien, la relación entre ambos permite explicar la mayor parte del fenómeno que ocurre cuando ocurre la desvinculación.

La estructura escolar rígida, la falta de equipos profesionales y las ausencias de docentes, la precariedad de infraestructura una oferta curricular poco integral, son los factores que se relacionan directamente con la institución escolar. A esto se le pueden agregar aquellos de carácter relacional, relacionados con la convivencia y la existencia de una cultura expulsora o de exclusión, muchas veces oculta, al interior de los establecimientos educacionales. La convivencia se trabaja de forma intuitiva, sin protocolos ni preparación debida para enfrentar los conflictos que se presentan en su interior.

La interrelación y/o entramado de situaciones relacionadas con lo socioeconómico, social, comunitario y político en que se encuentra la familia, determina la presencia de los factores extraescuela. Se encontró un importante número de estudiantes con problemas de salud, física y mental, con necesidad de insertarse en el mundo del trabajo o que optaban por la alternativa de la delincuencia para superar sus necesidades económicas. Las relaciones internas de la familia, que llevan a la vulneración de derechos, el abandono o falta de asumir responsabilidad de parte de padres y/o madres también aparece como un elemento importante, que está relacionada con la falta de comunicación con la escuela, con la opción por el uso de sustancias y/o el camino del narcotráfico.

El conocimiento de estos factores debe permitir realizar un seguimiento de las trayectorias educativas, mediante un sistema integrado de información, donde concurra la información de la mayor cantidad de organismos públicos y privados (si es posible), que permita su monitoreo permanente de trayectorias escolares y desarrollar acciones oportunas.

Una conclusión importante de este estudio es que, comenzar a desarrollar acciones de revinculación educativa una vez que se presentan problemas de inasistencia crítica o no matrícula de estudiantes es una decisión poco oportuna. La desvinculación es un proceso que se inicia con la presencia de factores

internos estudio adecuado de estos factores puede permitir desarrollar acciones oportunas antes de que se inicie el proceso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aitkin, M. y Longford, N. (1986). *Statistical Modelling Issues in School Effectiveness Studies*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/240473592_Statistical_Modelling_Issues_in_School_Effectiveness_Studies [última visita: 5 de diciembre de 2022].

Arias, E.; Giamb Bruno, C., Muñoz, G. y Pérez, M. (2021). Camino hacia la inclusión educativa: 4 pasos para la construcción de sistemas de protección de trayectorias: Paso 1: Exclusión educativa en ALC: ¿cómo los sistemas de protección de trayectorias pueden ayudar? Banco Interamericano de Desarrollo (BID). DOI: <https://doi.org/10.18235/0003455>.

Blanco, R. (2014). Inclusión educativa en América Latina: caminos recorridos y por recorrer. En Marchesi, A.; Blanco, R. y Hernández, L. (coordinadores). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. Metas Educativas 2021*. Madrid, España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Recuperado de: <https://www.oei.es/uploads/files/microsites/28/140/metas-inclusiva.pdf>.

CEM (2023). Situación de la desvinculación y la asistencia, año 2022, Apuntes Centro de Estudios Mineduc, 25.

Chile Agenda 2030 (2023). Educación de calidad. P. 4. Recuperado de: <https://www.chileagenda2030.gob.cl/PARTICIPA/sobre-agenda/ods-4/2>.

Croce, M. (2020). Sistema de Protección de Trayectorias Educativas de Uruguay y Sistematización de los componentes y dispositivos. Herramientas Eurosocial, (36), Cohesión Social en la práctica, Programa EUROsocial. Madrid, España. Recuperado de: https://eurosocial.eu/wp-content/uploads/2020/07/Herramienta_36.pdf.

D'Alessandre, V. (2014). El desafío de universalizar el nivel medio, trayectorias escolares y curso de vida de los adolescentes y jóvenes latinoamericanos. International Institute for Educational Planning, IIPE – Unesco sede regional Buenos Aires, Organización de Estados Americanos para la educación, la ciencia y la Cultura. Recuperado de: <https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=3690>.

Delors, J. (1996). La Educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Unesco. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa.

Fein, M. (25 de agosto de 2022). “Vuelvo a estudiar”: un desafío posible para acabar con la desigualdad. elDiarioAR. Recuperado de: https://www.eldiarioar.com/opinion/vuelvo-estudiar-desafio-posible-acabar-desigualdad_129_9265013.html.

Filardo, V. (2016). Integralidad en el Análisis de Trayectorias Educativas. Educação & Realidade, 41(1), 15-40. Porto Alegre, Brasil. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623660934>.

Méndez, A. y Poblete, M. (2023). Plan de reactivación educativa 2023. Estado de avance al mes de mayo. Asesoría Técnica Parlamentaria. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado de: https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/34433/1/BCN_Plan_reactivacion_educativa_avance_mayo_2023_final.pdf.

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

Mineduc (2022a). Política de Reactivación Educativa Integral, “SeamosComunidad”. Mineduc, Chile. Recuperado de: <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2022/05/PoliticaSeamosComunidad.pdf>.

Mineduc (2022b). Cuenta Pública Participativa 2022. Ministerio de Educación. Santiago de Chile. Recuperado de: <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2022/05/DocumentoCuentaPublica2022.pdf>.

Netto, W.; Luaces, M., Ivaldi, E. y Pedrozo, O. (2019). Políticas de Protección de trayectorias educativas y sistemas de información. Memorias de las políticas educativas 2015-2019. ANEP – Codicen. Recuperado de: <https://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/898>.

OCDE (2022). Education at a Glance 2022: OECD Indicators, Éditions OCDE. París, Francia. DOI: <https://doi.org/10.1787/91deefd3-fr>.

ONU (2023). Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Edición especial. Por un plan de rescate para las personas y el planeta. Organización de Naciones Unidas. Recuperado de: https://unstats.un.org/sdgs/report/2023/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2023_Spanish.pdf.

Ley 19.876 (7 de mayo de 2003). Reforma constitucional que establece la obligatoriedad y gratuidad de la educación media. Recuperado de: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=210495>.

López-Aranguren, E. (2000). El análisis de contenido tradicional. En García, M.; Ibáñez J. y Alvira. El Análisis de la Realidad Social. Métodos y Técnicas de Investigación. España: Alianza Editorial.

Razeto, A. (2020). Hacia la prevención del ausentismo escolar: propuestas para la intervención socioeducativa. *Revista Brasileira de Educação*, (25). Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250037>.

Rodríguez, R. (2019). Caracterización cuantitativa de trayectorias escolares en jóvenes con algún grado de exclusión educacional. Informe Técnico. Centro de Investigación Avanzada en Educación. Recuperado de: https://www.ciae.uchile.cl/index.php?page=view_noticias&id=1524&langSite=es.

Sabariago, M.; Vilà, R. y Sandín, M. (2014). El análisis cualitativo de datos con ATLAS. ti. REIRE. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 7(2), 119-133.

Sepúlveda, M. y Escobar, D. (2023). Incorporación del Enfoque Diferencial de Derechos en los Sistemas de Información e Investigación. Copolad III. Recuperado de: <https://copolad.eu/es/incorporacion-del-enfoque-diferencial-de-derechos/>.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1998). *Introduction to qualitative research methods: A guide and resource* (3ª edición). Nueva York, Estados Unidos: John Wiley & Sons.

Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En Marchesi, A.; Blanco, R. y Hernández, L. (coordinadores). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. Metas Educativas 2021*. Madrid, España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Recuperado de: <https://www.oei.es/uploads/files/microsites/28/140/metas-inclusiva.pdf>.

Toscano, A.; Briscioli, B. y Morrone, A. (2015). Trayectorias escolares: estrategias teórico-metodológicas para su abordaje. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales. Pp. 0-61. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires.

Trejos, F.; D'Alfonso, D. y Gamarra, T. (2022). Experiencias de Modalidades Flexibles en Países Seleccionados de América Latina. Unicef.

Unicef (29 de septiembre 2023). Trayectorias Educativas. Recuperado de: <https://www.unicef.org/colombia/trayectorias-educativas>.