



Magister en Educación  
Mención Liderazgo Transformacional  
Y Gestión Escolar

Experiencias de exclusión escolar, relatos y trayectorias escolares de 8 niños,  
niñas y adolescentes que la viven

Autora: Valentina Casoni León  
Profesor guía: Diego García Délano

Trabajo de Titulación para optar al Grado Académico de Magíster en Educación, mención  
Liderazgo Transformacional y Gestión Escolar

**Santiago de Chile**

**2026**

## ÍNDICE

Resumen .....	4
1. Introducción .....	6
2. Antecedentes.....	7
2.1 Antecedentes contextuales y fundamentación empírica.....	7
2.1.1 Desvinculación educativa en Chile .....	7
2.1.2 Experiencia personal en el trabajo con niñas y adolescencias excluidas del sistema escolar .....	12
2.1.3 Ministerio de Educación: Recursos administrativos y financieros para mantener a NNA en el sistema educativo.....	13
2.1.4 Fundamentos empíricos.....	15
2.2 Antecedentes conceptuales .....	18
3. Fundamentación del problema de investigación.....	20
3.1 Pregunta de investigación .....	21
3.2 Justificación de la investigación .....	21
3.3 Objetivo General.....	22
3.4 Objetivos específicos.....	22
4. Marco conceptual .....	23
4.1 La exclusión educativa: Un desafío multicausal y estructural .....	23
4.2 Excluidos y excluidas desde la mirada sociocrítica .....	26
4.3 Una, uno, menos.....	27
4.4 Sintiendo las pedagogías decoloniales.....	28
4.5 La exclusión educativa como desafío político y epistémico .....	30
4.6 Desvinculación escolar y exclusión educativa: perspectivas y tensiones .....	31
4.7 Territorialidad: un enfoque que evidencia la exclusión educativa.....	31
4.8 Justicia social, justicia educativa .....	32
5. Deseño metodológico .....	34
5.1 Enfoque metodológico.....	34
5.2 Perspectiva fenomenológica .....	35
5.3 Perspectiva narrativa .....	35
5.4 Tipo de investigación .....	35
5.5 Diseño.....	36
5.6 Participantes.....	37
5.7 Técnicas de recolección de datos .....	38
5.7.1 Entrevista en profundidad .....	38
5.7.2 Grupo focal (focus group) .....	39
5.7.3 Talleres y entrevistas con actividades lúdicas y creativas.....	39
5.8 Procedimiento de análisis de información .....	40
5.9 Etapas del trabajo de campo.....	42
5.10 Consideraciones éticas de la investigación .....	42
6. Plan de acción .....	44
7. Análisis de resultados.....	47
7.1 Caracterización general de los y las participantes.....	49
7.2 Eje 1: Trayectorias educativas previas y fragmentación del proceso educativo .....	50
7.2.1 Trayectorias escolares discontinuas.....	50
7.2.1.1 Relato de Emilio .....	50

7.2.1.2 Relato de Daniela.....	52
7.2.1.3 Relato de Martina .....	53
7.2.2 Violencia escolar y ausencia de respuesta institucional .....	54
7.2.2.1 Relato de Catalina .....	55
7.2.2.2 Relato de Jaime y voces grupales .....	55
7.2.2.3 Relato de Martina .....	56
7.3 Eje 2: Experiencia escolar, emociones y sentidos atribuidos a la exclusión educativa .....	58
7.3.1 Relato de Catalina.....	58
7.3.1.1 Relato de Vicente.....	59
7.3.1.2 Relato de Lucas.....	60
7.3.2 Indiferencia y desapego como forma de autoprotección .....	61
7.3.2.1 Relato de Catalina .....	61
7.3.2.2 Relatos grupo focal .....	61
7.4 Eje 3: Reinserción escolar y expectativas de continuidad educativa .....	62
7.4.1 Reinserción Escolar como experiencia significativa .....	63
7.4.1.1 Voces del grupo focal y entrevistas.....	63
7.4.2 Condiciones para la continuidad educativa: buen trato, apoyo y reconocimiento .....	64
7.4.2.1 Voces grupo focal y entrevistas.....	65
7.5 Síntesis interpretativa de los hallazgos .....	66
8. Conclusiones: La exclusión educativa como experiencia vivida y estructural .....	70
8.1 Principales Hallazgos.....	72
8.2 Implicancia para la práctica educativa y la gestión escolar .....	72
8.3 Proyecciones y aportes a la política pública .....	73
8.4 Limitaciones del Estudio .....	74
9. Reseña bibliográfica .....	75
10. Anexos .....	77
10.1 Tabla de códigos .....	77
10.2 Anexo 2: Tabla de categorías analíticas.....	78
10.3 Anexo 3: Tabla de Ejes.....	80
10.4 Anexo 4: Matriz de trazabilidad.....	81
10.5 Anexo: Consentimientos firmados de adultos responsable de los 8 NNA .....	82
10.6 Anexo: Entrevistas en profundidad.....	90
10.7 Entrevista grupo focal .....	123
10.8 Instrumento de recolección de información ( entrevista en profundidad) .....	126
10.9 Instrumento de recolección de información ( entrevista grupo focal) .....	127

**Resumen**

Esta investigación tiene como propósito visibilizar las voces de niños, niñas y adolescentes, en adelante NNA, que han vivido procesos de exclusión escolar en sus propios espacios educativos. Recoge sus emociones, historias, experiencias vitales y proyecciones personales. Estas narrativas, tanto individuales como grupales, configuran un universo de protagonistas que hoy se encuentran fuera del sistema educativo regular y que, en la mayoría de los casos, no han sido escuchados/as ni reconocidos/as. Aquí son ellos y ellas quienes entregan sus opiniones, miradas y sentires.

La elección de este tema surge no solo de mi trayectoria como profesora durante 19 años acompañando a quienes suelen ser ignorados/as en una sociedad neoliberal y profundamente excluyente, sino también de mi propia experiencia de deserción escolar en tiempos de dictadura cívico-militar. Esa vivencia marcó profundamente mi mirada y mi compromiso ético con las infancias que, al igual que yo en ese contexto histórico, han debido enfrentar barreras estructurales que condicionan sus trayectorias educativas y vitales. Desde ese posicionamiento epistémico, esta investigación busca abrir un espacio donde sus voces sean escuchadas con respeto y dignidad.

El abordaje metodológico es cualitativo y se sustenta en la entrevista en profundidad y el grupo focal que generan instancias de reflexión individual y colectiva en torno a una problemática urgente en Chile: la experiencia de estar fuera de la “escuela”. Este estudio permite conocer con mayor profundidad tanto las vivencias de los y las participantes como las lógicas estructurales del sistema escolar que inciden en su exclusión.

La estrategia metodológica utilizada favorece procesos de aprendizaje reflexivo y ofrece un camino para futuras investigaciones cualitativas aplicables a diversas disciplinas, como los dispositivos de garantía de derechos de la niñez y adolescencia, la sociología y la educación.

**Palabras clave:** niños, niñas, adolescencia, garantía de derechos, emocionalidad, exclusión escolar, desvinculación educativa, reinserción escolar, continuidad educativa.

**Abstract**

This research aims to give visibility to the voices of children and adolescents, hereinafter referred to as CNA, who have experienced school exclusion in their own educational spaces. It gathers their emotions, stories, life experiences, and personal aspirations. These narratives, both individual and group, form a universe of protagonists who are currently outside the regular educational system and who, in most cases, have not been heard or recognized. Here, it is they who share their opinions, perspectives, and feelings.

The choice of this topic arises not only from my career as a teacher for 19 years, supporting those who are often ignored in a neoliberal and deeply exclusionary society, but also from my own experience of dropping out of school during the civic-military dictatorship. That experience profoundly shaped my perspective and my ethical commitment to children who, like me in that historical context, have had to face structural barriers that affect their educational and life trajectories. From this epistemic standpoint, this research seeks to create a space where their voices are heard with respect and dignity.

The methodological approach is qualitative and is based on in-depth interviews and focus groups that create opportunities for individual and collective reflection on an urgent issue in Chile: the experience of being outside of "school." This study allows for a deeper understanding of both the experiences of the participants and the structural logics of the school system that impact their exclusion. The methodological strategy used promotes reflective learning processes and offers a path for future qualitative research applicable to various disciplines, such as children's and adolescents' rights protection mechanisms, sociology, and education.

**Keywords:** boys, girls, adolescence, rights guarantee, emotions, school exclusion, educational disengagement, school reintegration, educational continuity.

## 1. Introducción

En Chile, el acceso universal a la educación continúa siendo un objetivo en proceso de consolidación. A pesar de ciertos avances, persiste un número significativo de niños, niñas y adolescentes (NNA)<sup>1</sup> que no logran completar la escolaridad obligatoria ni sostener trayectorias educativas continuas. Según el Centro de Estudios del Ministerio de Educación (CEM), la tasa de desvinculación escolar pasó de 1,66 % en 2023 a 1,57 % en 2024, lo que equivale a 47.509 estudiantes que, estando en edad escolar, no se encuentran matriculados/as en el sistema educativo formal.

En términos de permanencia, la asistencia acumulada entre marzo y diciembre de 2024 alcanzó el 86,5 %, superando el 84,8 % registrado en 2023. Sin embargo, a pesar de esta mejora, se mantiene un nivel preocupante de inasistencia grave, definida como una asistencia inferior al 85 % del calendario escolar. En 2024, un 27,7 % de los/as estudiantes se ubicó en esta categoría, cifra que, si bien es menor al 33 % observado en 2023, continúa representando un factor crítico de riesgo para la continuidad educativa (MINEDUC, 2025). En conjunto, estos indicadores evidencian que, en el contexto post pandémico, la recuperación educativa avanza, pero a un ritmo que aún no logra revertir plenamente los efectos acumulados de la crisis sanitaria, ni las desigualdades estructurales que históricamente han afectado al sistema escolar chileno.

Mi propuesta de trabajo es una investigación que tiene inicio en una mirada personal, del trabajo que he realizado por años en el ámbito educativo, cruzando el concepto de exclusión con la experiencia, investigación y teorización de diversos/as autores/as. Trato de profundizar a partir de mi vida inicialmente, abordando un tema complejo como es la “exclusión educativa”. Me parece importante señalar que se abordará la exclusión educativa a partir del fenómeno de la desvinculación escolar, y trayectorias educativas inconclusas, entendiendo que la exclusión educativa se manifiesta de diversas formas, y que la desvinculación y las trayectorias escolares discontinuas representan solo una de sus expresiones visibles y críticas, mirados estos fenómenos desde lo que he conocido a lo largo de la historia vivida, incluyendo experiencias personales en tanto estudiante y colectivos/as de cómo llego al concepto. Cuando se habla a partir de la vivencia y experiencia, también se está creando conocimiento y se están visibilizando formas de existencia que abren caminos para estas legitimidades. Es importante posicionar la experiencia, ya que es un ejercicio de honestidad científica y política puesto que el conocimiento no es neutral, no es ingenuo, tiene marcas y cuando expresamos esos sellos, nos hablan y nos liberan del sesgo establecido. A lo menos de una parte.

---

<sup>1</sup> En adelante, se utilizará la sigla **NNA** para referirse de manera conjunta a niños, niñas y adolescentes, con el fin de facilitar la lectura del texto y resguardar un lenguaje inclusivo y no sexista, en coherencia con el enfoque de derechos de la niñez y adolescencia.

## **2. Antecedentes**

### **2.1 Antecedentes contextuales y fundamentación empírica.**

La exclusión escolar en Chile constituye un fenómeno complejo, multicausal y estructural, que afecta de manera persistente a NNA que viven en territorios marcados por la desigualdad social. En el marco de esta investigación, el problema se sitúa específicamente en el territorio de Cerro Navia y en las trayectorias escolares discontinuas de ocho NNA acompañados por la ONG APIS que trabaja desde hace 19 años en programas de reinserción escolar que se vienen implementando a partir del año 2003, bajo la ley 19.876. Esta ley establece la obligatoriedad de la educación media y el deber del Estado de proporcionar un sistema gratuito para asegurar el acceso a ella de la población, que buscaba mejorar la calidad y equidad de la educación en el país. Sus experiencias evidencian quiebres profundos y sostenidos en sus recorridos educativos, revelando cómo la exclusión se instala tanto en el plano institucional como en el emocional y social.

De acuerdo con la normativa educacional chilena, inicialmente establecida por la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) y posteriormente reafirmada por la Ley General de Educación (LGE): todo niño o niña debe encontrarse matriculado/a desde los seis años en primer año de educación básica. Esta exigencia normativa configura una trayectoria escolar “esperada” y lineal, que supone asistencia continua, progresión anual y permanencia en el sistema educativo.

Sin embargo, cuando este mandato no se cumple, ya sea por procesos tempranos de desvinculación, ausentismo persistente, movilidad territorial o falta de respuestas institucionales adecuadas, se produce una fractura en las trayectorias escolares esperables, generando precarización del derecho a la educación. Esta precarización no solo implica la ausencia física al espacio escolar, sino también un debilitamiento del vínculo pedagógico, la pérdida de referentes significativos y un impacto directo en el desarrollo socioemocional de los/as NNA.

En consecuencia, las trayectorias discontinuas de estos NNA no pueden entenderse como hechos aislados o decisiones individuales, sino como síntomas de un sistema educativo que no logra garantizar el derecho a la educación en condiciones de equidad, pertinencia y continuidad. Su exclusión se expresa en años de ausencia del aula, estigmatización, repitencia, inasistencia crónica y falta de acompañamiento pedagógico, fenómenos que reflejan tensiones profundas entre las expectativas normativas del sistema escolar y las realidades sociales, familiares y territoriales que atraviesan sus vidas.

#### **2.1.1 Desvinculación educativa en Chile.**

Durante los años noventa, Chile presentaba tasas de abandono escolar en enseñanza media que bordeaban el 15 %. Gracias a políticas de cobertura y obligatoriedad, estas cifras descendieron a cerca del 6,5 % en el año 2000. En 2007, la tasa de abandono escolar en enseñanza media alcanzaba el 7,3 %, siendo más pronunciada en hombres (8,3 %) que en mujeres (6,2 %) (Rojas & Valdebenito, 2013). Estudios más recientes muestran que, si bien la cobertura se ha ampliado, el abandono sigue concentrándose en sectores socioeconómicamente más vulnerables (Valenzuela, Bellei & Ríos, 2014).

La promulgación de la Ley N.º 19.876 en 2003 estableció la obligatoriedad de 12 años de escolaridad, lo que marcó un hito en la política educativa chilena (Rojas & Valdebenito, 2013). Asimismo, se

implementaron becas, subvenciones especiales y programas de retención escolar. No obstante, diversos análisis han señalado que el fenómeno no solo responde a factores individuales, sino también a condiciones institucionales como el clima escolar y la gestión educativa (Richards, 2009; UNESCO, 2018).

La crisis sanitaria por COVID-19 intensificó el riesgo de abandono escolar. En 2020 se estimó que más de 186.000 NNA no estaban matriculados/as en el sistema educativo, cifra que podría superar los 260.000 (Ministerio de Educación de Chile, 2020). Para 2023, se reportaron más de 50.000 estudiantes fuera del sistema, equivalente a una tasa del 1,66 % (Ministerio de Educación de Chile, 2023).

La desvinculación y exclusión escolar en Chile constituye una problemática estructural y persistente, profundamente enraizada en las desigualdades sociales y económicas que afectan NNA, provenientes de sectores vulnerabilizados. Este fenómeno no puede entenderse como una realidad individual o aislada, sino como el reflejo de una crisis profunda en el modelo educativo neoliberal, el cual ha demostrado ser incapaz de responder a la diversidad de trayectorias, tiempos, subjetividades y necesidades presentes en el ámbito escolar.

Esta exclusión no solo se expresa en la desvinculación formal del sistema escolar, sino también en múltiples formas de marginalización dentro de las propias escuelas: prácticas pedagógicas que refuerzan estigmas, mecanismos de evaluación que penalizan la diferencia y ambientes escolares que no consideran la pluralidad cultural, identitaria y territorial de sus estudiantes.

Las prácticas pedagógicas que refuerzan estigmas, los mecanismos de evaluación que penalizan la diferencia y los ambientes escolares que desconocen la pluralidad cultural, identitaria y territorial de sus estudiantes, constituyen factores que profundizan la exclusión educativa. Cuando la enseñanza se centra en un modelo homogéneo, que privilegia ciertos saberes y formas de aprendizaje sobre otras, se construyen etiquetas que clasifican al alumnado como “rezagado”, “problemático” o “con déficit”. Estos estigmas impactan directamente en la autoestima y en las trayectorias educativas de NNA, limitando sus posibilidades de éxito escolar.

Asimismo, los sistemas de evaluación estandarizados suelen valorar únicamente el rendimiento académico medido en pruebas y calificaciones, dejando fuera las múltiples formas de aprendizaje vinculadas a contextos sociales, culturales y territoriales diversos. De este modo, se penaliza la diferencia en lugar de reconocerla como una riqueza pedagógica.

Por último, cuando los ambientes escolares no reconocen la pluralidad cultural, identitaria y territorial de sus estudiantes ya sea en la invisibilización de lenguas originarias, en la ausencia de referentes locales en el currículo, o en la falta de consideración de realidades socioeconómicas particulares se genera un espacio de desarraigo. En vez de ser un lugar de acogida y pertenencia, la escuela puede transformarse en un espacio reproductor de violencias que empuja a muchos/as niñas y adolescencias a desvincularse del sistema educativo.

De este modo, la escuela se convierte, para muchos/as NNA, en un espacio que reproduce las mismas lógicas de exclusión que experimentan en otros ámbitos de su vida cotidiana, acentuando su vulnerabilidad y debilitando sus posibilidades de desarrollo pleno.

El sistema educativo chileno opera a partir de lógicas de funcionamiento hegemónicas, entendidas como conjuntos de principios, normas y prácticas institucionales que organizan la experiencia escolar y definen qué aprendizajes, trayectorias y sujetos son considerados legítimos dentro del sistema educativo (Dussel, 2004). Estas lógicas se expresan de manera estandarizada, en tanto privilegian la homogeneización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la fijación de ritmos únicos y la evaluación mediante indicadores uniformes, desconociendo la diversidad de contextos sociales, territoriales y biográficos que configuran las trayectorias reales de los y las estudiantes (Terigi, 2009). Asimismo, se sostienen en una lógica meritocrática, que atribuye el éxito o el fracaso escolar principalmente al esfuerzo individual, ocultando las desigualdades estructurales que condicionan las oportunidades educativas y responsabilizando a los sujetos por su exclusión del sistema (Dubet, 2011). En este marco, niños, niñas y adolescentes que no logran ajustarse a estas expectativas normativas quedan progresivamente desvinculados de la escuela, no como resultado de decisiones individuales aisladas, sino como efecto de la rigidez estructural de dichas lógicas institucionales.

- **Lógicas hegemónicas:**

Las lógicas hegemónicas en educación hacen referencia a las formas de organización y práctica pedagógica que reproducen los valores, saberes y narrativas dominantes en la sociedad. Estas lógicas instalan una idea única de lo que significa “saber” y “aprender”, invisibilizando otros modos de conocimiento vinculados a culturas populares, comunidades indígenas o experiencias territoriales. Como señala Freire (2007), la hegemonía educativa no solo transmite contenidos, sino que configura subjetividades, moldeando a los sujetos según parámetros definidos por los grupos de poder. En este sentido, la escuela se convierte en un espacio donde se normalizan ciertas formas de hablar, pensar y comportarse, mientras se deslegitiman otras.

Ejemplo:

Un ejemplo de lógica hegemónica en el sistema educativo chileno es la construcción de una trayectoria escolar “normal” y lineal, que supone el avance continuo por cursos según la edad cronológica, la asistencia regular y la aprobación anual como indicadores universales de éxito educativo. Esta lógica define implícitamente qué estudiante es considerado “adecuado” o “exitoso”, y establece como desviación o fracaso aquellas trayectorias marcadas por repitencias, inasistencias, interrupciones o rezagos escolares. Desde esta perspectiva, las experiencias educativas que no se ajustan a dicho recorrido normativo son interpretadas como problemas individuales del estudiante o su familia, invisibilizando las condiciones estructurales, institucionales y territoriales que inciden en dichas trayectorias (Terigi, 2009; Dussel, 2004).

- **Lógicas Estandarizadas**

Las lógicas estandarizadas refieren a la imposición de criterios uniformes para medir aprendizajes, desempeños y procesos escolares. Se traducen en pruebas estandarizadas, currículos rígidos y modelos de enseñanza que privilegian la homogeneidad por sobre la diversidad. Bajo esta lógica, los estudiantes son evaluados con una vara única, sin considerar diferencias culturales, identitarias o territoriales. Apple (2001) advierte que la estandarización, presentada como un mecanismo de aseguramiento de calidad, en realidad tiende a excluir a quienes no se ajustan al patrón dominante, generando una narrativa del “éxito” y “fracaso” escolar que no reconoce la riqueza de la diversidad.

Ejemplo:

- La aplicación del SIMCE mide a todos/as los/as estudiantes con una misma vara, sin considerar que hay escuelas rurales, escuelas especiales o comunidades con vulnerabilidad social que enfrentan barreras estructurales diferentes.
- Las pruebas nacionales no contemplan adecuaciones para estudiantes neurodivergentes, lo que los coloca en desventaja.

- **Lógicas Meritocráticas**

Las lógicas meritocráticas se sostienen en la idea de que el esfuerzo individual es el único factor determinante del éxito escolar y social. Esta narrativa invisibiliza las desigualdades estructurales de origen (socioeconómicas, culturales, territoriales) y responsabiliza al estudiante por sus logros o fracasos. Según Dubet (2011), la meritocracia escolar instala la ilusión de igualdad de oportunidades, mientras naturaliza la desigual distribución de capitales económicos, sociales y culturales. De este modo, el sistema educativo reproduce desigualdades al premiar a quienes ya poseen ventajas previas (acceso a recursos, apoyos familiares, capital cultural), presentando esas ventajas como resultado exclusivo del mérito personal.

Ejemplo:

- La admisión universitaria basada en la PAES tiende a beneficiar a estudiantes de colegios particulares o subvencionados con más recursos para preparación.
- Programas como el Ranking de Notas que aumentan las brechas socioeducativas.
- El sistema penaliza a quienes no se ajustan a un ideal de estudiante: disciplinado/a, neurotípico/a, que aprende rápido y de forma tradicional. Esto margina a estudiantes con discapacidades, con determinadas socioemocionales, de pueblos originarios, migrantes, entre otros. Estudiantes migrantes enfrentan barreras lingüísticas y culturales, además de discriminación institucional y social. En algunas escuelas, aún se segrega a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) a espacios paralelos, sin promover inclusión real.

El sistema educativo chileno, al operar bajo estas lógicas hegemónicas, estandarizadas y meritocráticas, reproduce desigualdades y excluye a quienes se salen del molde. Para avanzar hacia una educación más justa, es necesario reconocer la diversidad del estudiantado y flexibilizar las estructuras escolares, promoviendo enfoques inclusivos, interculturales y críticos.

En conjunto, las lógicas hegemónicas, estandarizadas y meritocráticas configuran un entramado que normaliza la exclusión. Mientras las lógicas hegemónicas imponen un saber único y dominante (Freire, 2007), las estandarizadas lo traducen en mecanismos técnicos de medición y control (Apple, 2001), y las meritocráticas justifican las desigualdades de resultado en nombre del esfuerzo individual (Dubet, 2011). Así, la escuela no solo reproduce brechas sociales, sino que las legitima con un lenguaje de objetividad y neutralidad. Como advierte Walsh (2009), esta normalización invisibiliza los saberes situados y los proyectos educativos alternativos que podrían abrir paso a una educación más plural e inclusiva. Estas pedagogías tradicionales muchas veces invisibilizan las voces de las niñas y adolescentes, especialmente aquellas que viven en contextos de exclusión social. Autoras y autores como Paulo Freire (2007), Cecilia Richards (2017), Flavia Terigi (2009) Catherine Walsh (2013), Chimamanda Ngozi Adichie (2016), Inés Dussel (2004), entre otros/as, ofrecen marcos críticos que permiten cuestionar el modelo educativo dominante y proponer prácticas más inclusivas, humanistas, participativas y emancipadoras de justicia social para la educación actual y un camino para aquellos/as que siguen quedando fuera, al margen.

En este marco, las organizaciones de la sociedad civil han jugado un rol clave, desarrollando prácticas socioeducativas en territorios marcados por la desigualdad,<sup>2</sup> con enfoques centrados en el acompañamiento, la inclusión y la transformación social desde los márgenes. Estas experiencias, aunque muchas veces invisibilizadas por el aparato institucional, constituyen valiosas formas de enfrentar la exclusión social y educativa. Desde una perspectiva socioeducativa, esto implica:

1. Reconocer que la educación no es neutral: las trayectorias educativas de las personas están fuertemente condicionadas por el lugar y las condiciones en las que viven.
2. Entender la educación como herramienta de transformación: visibilizar estas desigualdades permite pensar políticas y prácticas educativas que apunten a la inclusión y la equidad.
3. Mirar más allá del aula: se comprende que los procesos de enseñanza-aprendizaje están atravesados por factores sociales, económicos y culturales.
4. Reforzar el rol del Estado y las instituciones educativas en la garantía del derecho a una educación de calidad, sobre todo en los sectores más postergados social y educativamente.

La presente propuesta de investigación se fundamenta en la trayectoria concreta de una organización de la sociedad civil, ONG APIS, que cuenta con más de diecinueve años de trabajo territorial en contextos caracterizados por altos niveles de vulnerabilidad social. Esta organización ha desarrollado diversas estrategias de acompañamiento dirigidas a NNA que se encuentran fuera

---

<sup>2</sup> Espacios territoriales marcados por condiciones sistemáticas que reproducen la exclusión, la pobreza y la falta de oportunidades.

del sistema educativo formal. Asimismo, la propuesta está sustentada en mi propia experiencia de trabajo dentro de dicha organización y en el vínculo directo con estas niñas y adolescentes.

A través de prácticas socioeducativas, ONG APIS ha logrado generar espacios tutoriales y de intervención socioeducativa orientados a promover el diálogo y la construcción colectiva de conocimientos entre los y las participantes y los equipos profesionales que integran la organización. Estas prácticas buscan restituir derechos vulnerados y contribuir al fortalecimiento de trayectorias educativas interrumpidas.

Desde esta experiencia situada, ha sido posible observar de manera sistemática los efectos del fenómeno de la exclusión escolar, expresados en la desvinculación del sistema educativo, las trayectorias escolares fragmentadas, el debilitamiento del vínculo pedagógico y la ausencia de respuestas institucionales adecuadas frente a situaciones complejas y de carácter multicausal. Esta exclusión no solo implica la ruptura del lazo con el sistema escolar, sino que también constituye una vulneración de los derechos fundamentales de NNA, especialmente el derecho a la educación consagrado en la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) y en normativas nacionales. En este sentido, la falta de políticas públicas integrales y contextualmente pertinentes representa una forma de omisión estatal frente a la obligación de garantizar el acceso, permanencia y egreso en condiciones de equidad y dignidad. Reconocer a niños y niñas como sujetos plenos de derechos exige avanzar hacia intervenciones que consideren su agencia, sus contextos y sus trayectorias de vida, promoviendo entornos protectores que aseguren el cumplimiento efectivo de sus derechos.

### **2.1.2 Experiencia personal en el trabajo con niñas y adolescentes excluidas del sistema escolar**

Esta propuesta de investigación nace desde mi historia personal, como estudiante en los años 80. Dejé el liceo en primero medio, marcada por lo que hoy conocemos como bullying e invisibilización hacia las infancias y niñas. Durante los años ochenta, la educación chilena estuvo marcada por el proceso de municipalización impulsado por la dictadura cívico militar, que transformó la administración escolar y reforzó un currículo homogéneo y controlado por el Estado (Bellei, 2015). Este cambio consolidó una escuela de carácter autoritaria, donde predominaba una pedagogía vertical y centrada en el adulto.

El/la docente representaba la máxima autoridad y el/la estudiante se entendía como receptor/a pasivo/a, sin capacidad de opinión y participación crítica. Desde la perspectiva de Paulo Freire (2007), este modelo corresponde a una “educación bancaria”, en la que se transmite conocimiento desde el/la adulto/a hacia el/la niño/a, reforzando jerarquías de poder.

En los años 80 estudiaba en el Liceo 11 de Niñas, donde el sistema era estricto y poco empático. El método de enseñanza, centrado en la figura del/la profesor/a, no fomentaba la participación ni el pensamiento crítico. La muerte de un ser querido, sumada a mi aislamiento social y situación económica, profundizó mi desconexión con la escuela y decidí dejar de asistir.

Mi ausencia no fue notada por meses, ni por el liceo ni por mi madre, (soltera, jefa de hogar y asalariada) quien trabajaba intensamente. Solo tras la visita de funcionarios escolares se supo que ya no estudiaba. Fui considerada una desertora escolar. Al año siguiente, me matricularon en el Liceo Joaquín Edwards Bello, conocido como la ratonera ya que era en aquellos tiempos un espacio en construcción, con muchos escombros y hoyos, era además un espacio educativo mixto y precario, pero donde me sentí acogida. Allí compartí con compañeros y compañeras que, como yo, vivían en condiciones de pobreza y vulnerabilidad. Esa experiencia me permitió reconocer mi situación de clase y conectarme con una realidad social más amplia.

Participar en el centro de alumnos/as me abrió a una comprensión política de la educación. Reflexionábamos sobre la dictadura, la represión, y la violencia de Estado. Comprendí poco a poco que la educación no era neutra, sino política, que reproduce estructuras de poder. Esta toma de conciencia a partir de la lectura y la militancia política coincidía con el contexto de dictaduras en América Latina y la Operación Cóndor, que dejó miles de desaparecidos/as y ejecutados/as, muchos/as aún sin justicia.

La experiencia vivida durante la adolescencia temprana, en un contexto político-ideológico de dictadura, fue determinante en la configuración del interés profesional que hoy me moviliza: el fenómeno de la exclusión educativa, la desvinculación y las trayectorias educativas diversas vividas por NNA. Este interés se consolidó tras mi regreso a Chile, y desde hace 19 años ha guiado mi labor en contextos de alta vulnerabilidad social, donde he podido constatar de forma reiterada un patrón preocupante: la exclusión y el alejamiento del sistema escolar formal de diversos grupos de estudiantes. Dicho fenómeno se encuentra actualmente atravesado por múltiples factores que inciden en la vida cotidiana de las niñas y adolescencias. A pesar de los esfuerzos institucionales desplegados por el Estado.

La presente propuesta de investigación se configura entonces desde una perspectiva de biografía narrativa, reconociendo que todo acto investigativo implica, en alguna medida, un alcance subjetivo del sujeto/a que investiga. Como señalan Bolívar, Domingo y Fernández (2001), constituye una metodología que sitúa las experiencias personales como fuente legítima de conocimiento en el campo educativo. Desde este enfoque, fenomenológico, narrativo desde donde la vida no solo permite comprender trayectorias individuales, sino también iluminar procesos sociales y culturales más amplios que atraviesan la experiencia.

### **2.1.3 Ministerio de Educación: Recursos administrativos y financieros para mantener a NNA en el sistema educativo**

La Constitución de 1980, elaborada en el contexto de la dictadura cívico-militar encabezada por Augusto Pinochet, estableció las bases jurídicas y políticas de un modelo de sociedad neoliberal que impactó fuertemente en el campo educativo. En particular, en el ámbito del derecho a la educación, el texto constitucional definió que la enseñanza era un derecho preferente de los/as padres y madres, y limitó el rol del Estado a un carácter subsidiario, es decir, solo debía actuar cuando los particulares no pudieran proveer el servicio (Constitución Política de la República de Chile, 1980, art. 19 n.º 10).

Esta forma de subsidiar la educación se tradujo en la reorganización de los recursos administrativos y financieros en educación. Durante la dictadura, en 1981, se impulsó la municipalización de la enseñanza pública, traspasando los establecimientos a los municipios, lo que fragmentó el sistema escolar y generó profundas desigualdades en la distribución de recursos, ya que la calidad de la educación comenzó a depender de la capacidad financiera y de gestión de cada comuna (Bellei, 2015). La herencia de la Constitución de 1980 configuró un sistema educativo altamente desigual, en el cual el Estado renunció a ser garante pleno del derecho a la educación, trasladando gran parte de la responsabilidad al nivel local y a los actores privados.

Si bien el Ministerio de Educación ha avanzado en la universalización del acceso al sistema escolar en Chile, las estadísticas evidencian que aún persiste un segmento de niños, niñas y adolescentes (NNA) excluidos del sistema educativo. En respuesta a esta problemática, el Estado ha implementado diversas políticas públicas orientadas a promover la permanencia y la reinserción escolar. Entre ellas se encuentran las Becas de Apoyo a la Retención Escolar (BARE) y las becas de pro-retención, vigentes y fortalecidas a partir del año 2020 como mecanismos de apoyo económico dirigidos al 40 % más vulnerable de la población, así como los incentivos monetarios asociados a la asistencia regular. Asimismo, destacan instrumentos de gestión y financiamiento educativo como el Plan de Mejoramiento Educativo (PME), implementado a partir del año 2008, y la Ley de Subvención Escolar Preferencial (Ley N.º 20.248), promulgada en 2008, cuyo objetivo es entregar mayores recursos a establecimientos que atienden a estudiantes en situación de vulnerabilidad, con el fin de reducir brechas educativas y favorecer la permanencia en el sistema escolar, así como la creación de aulas de reingreso y escuelas de reingreso, (Ley está en Senado desde 2021), línea de protección a las trayectorias educativas (julio -2025). A estas iniciativas se suma la Política de Reactivación Educativa Integral 2023, cuyo objetivo principal es restituir trayectorias escolares interrumpidas, particularmente aquellas afectadas por la pandemia de COVID-19 y sus consecuencias en el ámbito psicoemocional, ausentismo y permanencia educativa.

Sin embargo, a pesar de estos avances La Ley General de Educación (LGE), promulgada en 2009, no todos/as los/as estudiantes que se matriculan logran sostener una trayectoria escolar continua, ya sea en escuelas tradicionales no cumpliendo con la cobertura de los doce años de escolaridad obligatoria, que aún no es total. Según datos recientes del Centro de Estudios del Ministerio de Educación, para el año 2025, un 1,6 % de NNA se encuentran actualmente desvinculados/as del sistema educativo.

Es aquí que el proceso de reflexión crítica cobra sentido a la luz de lo planteado por Paulo Freire (1965), quien señala, en su libro, “La educación como práctica de la libertad”, texto que antecede y complementa su obra más conocida, “Pedagogía del oprimido”, en cual reflexiona sobre el papel de la educación en la transformación social y en la construcción de una sociedad más justa. Desde una perspectiva humanista y crítica, Freire sostiene que la verdadera educación no puede ser un acto de domesticación o reproducción de las estructuras existentes, sino una práctica liberadora, donde educadores/as y educandos/as se reconozcan mutuamente como sujetos históricos capaces de actuar sobre la realidad para transformarla. En este contexto, la libertad no es entendida como un

estado dado, sino como un proceso que se construye a través del diálogo, la conciencia crítica y la acción transformadora. Freire (2007) define la conciencia de la siguiente manera:

La conciencia es esa misteriosa y contradictoria capacidad que el hombre tiene de distanciarse de las cosas para hacerlas presentes, inmediatamente presentes. Es la presencia que tiene el poder de presentificar; no es representación sino una condición de presentación. Es un comportarse del hombre frente al medio que lo envuelve (p. 15).

Desde esta perspectiva, la articulación entre vivencia personal y compromiso profesional no solo resulta legítima, sino necesaria para abordar con profundidad y sentido ético las problemáticas vinculadas a la exclusión escolar. Reconocer mi historia como estudiante marginada del sistema educativo me permite establecer vínculos significativos con las niñeces y adolescencias con las que trabajo en la actualidad, así como comprender las complejidades de sus trayectorias educativas inconclusas desde un conocimiento situado, entendido como una forma de producción de saber que asume que toda comprensión se construye desde una posición histórica, social y experiencial determinada, y no desde una neutralidad. En este sentido, mi experiencia no se configura como un sesgo, sino como un posicionamiento reflexivo que habilita una lectura más contextualizada, sensible y ética de las narrativas de los y las NNA, en coherencia con enfoques críticos que cuestionan la separación entre quien investiga y quienes son investigados (Walsh, 2010; Dussel, 2004).

#### **2.1.4 Fundamentos Empíricos**

Tras la pandemia, Chile y el mundo se enfrentaron al desafío de recuperar los niveles de asistencia y permanencia escolar. Según datos del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), en el marco del *Plan de Reactivación Educativa*, la asistencia promedio entre marzo y noviembre de 2023 fue de un 84,9 %, lo que representa una mejora de 1,3 puntos porcentuales en comparación con 2022, aunque aún se mantiene 4,2 puntos por debajo de los niveles observados en 2018 (MINEDUC, 2024). En relación con la desvinculación escolar, el *Plan de Reactivación Educativa* señala:

Con respecto a la desvinculación, entre los años 2022 y 2023, 50.814 estudiantes se desvincularon del sistema educativo, lo que representa una tasa de desvinculación del 1,7 % y un aumento de 0,2 puntos porcentuales en relación con el año anterior. Este es el único indicador, dentro de aquellos que se monitorean en el marco del Plan de Reactivación Educativa, que no mostró mejoras durante dicho período, profundizando una situación compleja y crítica. (MINEDUC, 2023, p. 47).

El análisis de los datos revela un fenómeno vinculado a la exclusión social, y aparece también un desafío distinto en relación con sectores de más altos ingresos y niveles educativos más bajos que ensanchan este indicador. La evidencia empírica muestra que la inasistencia grave definida por el Mineduc como una asistencia inferior al 85 % del calendario escolar constituye uno de los principales factores predictivos de exclusión del sistema educativo. El Ministerio de Educación de Chile, a través del Currículum Nacional, clasifica la inasistencia grave como una asistencia igual o inferior al 85 % del calendario escolar.

Durante el período marzo-diciembre de 2023, el 33 % del alumnado presentó inasistencia grave, lo que situó a miles de estudiantes en la denominada “zona roja” de riesgo de desvinculación escolar (MINEDUC, 2024). Aunque en 2024 esta cifra disminuyó a 27,7 %, las estadísticas siguen siendo preocupantes: más de 676.000 estudiantes se mantuvieron expuestos a ausencias prolongadas que comprometen su permanencia en el sistema educativo (Centro de Estudios MINEDUC, 2024).

Como respuesta, el Ministerio ha implementado diversas medidas estructurales en el marco del Plan de Reactivación Educativa, orientadas a la prevención y revinculación de estudiantes en riesgo de exclusión. Entre estas destacan:

- La conformación de Equipos Territoriales de Revinculación en más de 220 comunas del país, que han permitido reintegrar a más de 17.000 estudiantes durante 2024 (MINEDUC, 2024).
- La elaboración y distribución de reportes bimestrales de asistencia y desvinculación, que permiten a los establecimientos focalizar sus intervenciones según los niveles de riesgo (MINEDUC, 2024).
- La implementación progresiva del Sistema de Protección de Trayectorias Educativas, que combina capacidades tecnológicas, protocolos de acción y gestión territorial, (Centro de Estudios MINEDUC, 2025).

El Centro de Estudios del Mineduc informó que en 2023 hubo 50.814 estudiantes desvinculados/as (tasa 1,66 %), con un 38 % de revinculación entre los que abandonaron en 2022. Además, identificaron las principales causas de abandono: cambio de domicilio (26,4 %), baja motivación escolar (14,2 %) y problemas de salud del estudiante (5,3 %) (Centro de Estudios Mineduc, 2023).

Asimismo, la inasistencia crónica se duplicó entre 2018 y 2022, alcanzando un 11,5 %. Si bien hay una recuperación gradual posterior, esta cifra es un fuerte indicio de desvinculación prolongada del sistema escolar, un paso previo frecuente a la exclusión educativa.

Los datos muestran que la pandemia fue un catalizador de un fenómeno que ya existía, pero cuya magnitud fue aumentando. Esto exige políticas integrales, con enfoque territorial, que aborden no solo el aprendizaje, sino también el bienestar y la realidad social de los/as NNA. Comprender que las trayectorias escolares interrumpidas y la desvinculación escolar, es una forma de exclusión social producida por una escuela que no siempre garantiza el derecho efectivo a aprender.

Con el fin de contextualizar el fenómeno de la exclusión y desvinculación escolar abordado en esta investigación, a continuación, se presenta evidencia empírica de carácter nacional que permite dimensionar la magnitud y persistencia de este problema en el sistema educativo chileno. Estos antecedentes resultan relevantes para comprender que las trayectorias de exclusión analizadas no constituyen situaciones aisladas, sino que se inscriben en una problemática estructural ampliamente documentada.

### **Evidencia empírica 1: Magnitud del fenómeno de desvinculación escolar**

Según datos del Centro de Estudios del Ministerio de Educación, durante el año 2024 un total de 47.509 estudiantes se encontraban fuera del sistema educativo formal, lo que representa una tasa de 1,57 %, levemente inferior al 1,66 % registrado en 2023. Si bien esta disminución sugiere una tendencia a la recuperación posterior a la pandemia, la cifra continúa siendo crítica en términos de garantía del derecho a la educación.

A lo anterior se suma que el 27,7 % de los y las estudiantes presentó inasistencia grave durante 2024, indicador ampliamente reconocido como un predictor de procesos progresivos de desvinculación escolar. Esta evidencia permite problematizar una comprensión reducida de la exclusión escolar asociada únicamente al abandono formal del sistema, ya que la exclusión comienza a configurarse mucho antes, a través de prácticas de ausentismo prolongado, debilitamiento del vínculo pedagógico y pérdida de sentido de la experiencia escolar.

### **Evidencia empírica 2: Cerro Navia como territorio altamente vulnerable**

A fin de profundizar el análisis y situar el fenómeno de la desvinculación escolar en un contexto territorial específico, resulta relevante considerar indicadores locales que permitan comprender cómo las dinámicas estructurales se expresan de manera diferenciada a nivel comunal. En este sentido, los datos de priorización de reinserción escolar entregan antecedentes relevantes para dimensionar la magnitud y características del fenómeno en el territorio donde se desarrolla la presente investigación. La comuna se ubica en el lugar 36 a nivel nacional en prioridad de reinserción escolar, registrando un total de 183 niños, niñas y adolescentes desvinculados/as del sistema educativo, lo que equivale al 2,3 % de su matrícula teórica, según las Bases Administrativas y Técnicas del Programa de Reinserción Escolar (2024). Estas cifras no pueden comprenderse de manera aislada, ya que se inscriben en un entramado de condiciones estructurales caracterizadas por altos niveles de pobreza, hacinamiento habitacional y precarización de los servicios sociales, factores que impactan de forma directa y sostenida en la continuidad de las trayectorias escolares. En este contexto, la desvinculación educativa emerge como una expresión de desigualdades territoriales acumuladas, más que como el resultado de decisiones individuales de los y las estudiantes.

### **Evidencia empírica 3: Falencias institucionales para sostener trayectorias educativas**

Diversos documentos institucionales y normativos del ámbito educativo, tales como informes técnicos del Ministerio de Educación y bases programáticas de políticas de reinserción escolar, dan cuenta de que los procesos de exclusión escolar no se expresan únicamente a través del abandono

formal del sistema educativo, sino también mediante prácticas escolares cotidianas que, de forma progresiva, debilitan el vínculo pedagógico y la pertenencia escolar. Estos antecedentes documentales evidencian la reproducción de estigmas, la aplicación de currículos rígidos, el uso de evaluaciones estandarizadas y la ausencia de respuestas oportunas y pertinentes frente a las necesidades educativas, emocionales y sociales de niños, niñas y adolescentes (NNA), configurando mecanismos de expulsión silenciosa.

Desde la experiencia empírica levantada por el equipo de la ONG APIS en el acompañamiento de trayectorias educativas discontinuas, estas falencias institucionales se manifiestan concretamente en:

- Repitencia reiterada.
- Etiquetamiento como “conflictivo”, “rezagado”, “sin interés”.
- Falta de seguimiento a las trayectorias discontinuas que van evidenciando posible abandono definitivo.
- Fragmentación institucional entre familia, escuela, Estado.
- Falta de sentido de pertenencia a sus escuelas de origen.
- Comprender la exclusión y desvinculación escolares desde la corporalidad y emocionalidad de los y las NNA que la viven.

Finalmente, estas experiencias permiten comprender la exclusión y la desvinculación escolar no solo como fenómenos administrativos o pedagógicos, sino también como procesos vividos desde la corporalidad y la emocionalidad de los y las NNA, cuyas trayectorias se ven afectadas por sentimientos de desvalorización, desafección y pérdida de sentido de la experiencia escolar.

## **2.2. Antecedentes Conceptuales**

Los antecedentes conceptuales permiten comprender la exclusión educativa como un fenómeno estructural, producido por relaciones de poder, lógicas hegemónicas, políticas educativas insuficientes y una matriz escolar que históricamente ha homogeneizado las experiencias del estudiantado.

La exclusión educativa en Chile constituye un fenómeno estructural que no puede comprenderse únicamente a partir de decisiones individuales ni explicaciones simplificadas sobre la falta de motivación escolar. Por el contrario, la literatura crítica contemporánea coincide en que la exclusión es el resultado de un entramado histórico, político y social que atraviesa la experiencia de NNA, configurando trayectorias educativas fragmentadas, discontinuas y profundamente desiguales.

Desde esta perspectiva, diversos marcos teóricos han permitido tensionar las nociones tradicionales de fracaso escolar y ampliar la comprensión del fenómeno. La pedagogía crítica, encabezada por Paulo Freire (2007), aporta una clave fundamental: la educación nunca es neutral. Para Freire, la escuela reproduce relaciones de poder cuando opera como un espacio donde el saber se transmite verticalmente y donde determinados sujetos son legitimados/as, mientras otros/as son invisibilizados/as o considerados/as deficitarios/as. Su crítica a lo que define como “educación bancaria” revela cómo las lógicas de normalidad y disciplina producen exclusiones silenciosas que impactan de manera directa en quienes no encajan en el modelo de estudiante ideal. En el caso chileno, este enfoque permite comprender cómo la institucionalidad escolar construida

históricamente desde un paradigma homogeneizador profundiza desigualdades en lugar de revertirlas.

En sintonía con esta mirada crítica, Cecilia Richards (2017) desarrolla el concepto de exclusión educativa como una condición multicausal que excede la responsabilidad individual. Sus investigaciones muestran que la desvinculación escolar no ocurre de un momento a otro, sino como consecuencia de un proceso acumulativo de fracturas: repitencia, etiquetamiento, sanciones disciplinarias, falta de apoyo pedagógico y deslegitimación de las identidades de los y las NNA. Esta comprensión compleja del fenómeno permite reconocer que la escuela, lejos de ser un espacio neutral, interviene activamente en la configuración de trayectorias escolares precarias.

A su vez, las pedagogías decoloniales, particularmente desde el pensamiento de Catherine Walsh (2013) cuestionan la matriz colonial que subyace a los sistemas educativos latinoamericanos. Walsh advierte que la escuela occidentalizada impone formas únicas de conocer, ser y aprender, relegando saberes territoriales, comunitarios y culturales a una posición marginal. La exclusión no solo se expresa en la expulsión física del espacio escolar, sino también en la negación epistémica: ciertos conocimientos, lenguas y formas de vida no son reconocidos como válidos dentro del currículo oficial. Desde este enfoque, la exclusión se convierte en una consecuencia directa de un sistema que privilegia unos cuerpos y experiencias por sobre otras.

En esta misma línea, Chimamanda Ngozi Adichie (2018) profundiza en el riesgo de la historia única, concepto que permite comprender cómo los sistemas educativos producen estereotipos que reducen a las personas a narrativas simplificadas, tales como “el estudiante problemático”, “el desmotivado”, “el que no aprende” o “el vulnerable”. Estas etiquetas no solo moldean la forma en que las escuelas interpretan a los/as estudiantes, sino también la manera en que estos/as se interpretan a sí mismos/as, impactando su autoestima, su sentido de pertenencia y su lugar dentro del sistema educativo. La historia única se transforma, así, en un mecanismo profundo de exclusión simbólica.

Por otra parte, los aportes de Inés Dussel (2004) ofrecen una reflexión imprescindible sobre la justicia educativa. La autora sostiene que la escuela moderna produce desigualdad cuando no reconoce las condiciones materiales, culturales y sociales en las que viven los/as sujetos/as. La justicia educativa, desde esta perspectiva, no consiste únicamente en garantizar el acceso, sino en transformar las relaciones escolares para que todos/as los/as estudiantes tengan condiciones reales para participar y aprender. Dussel advierte que las políticas de inclusión pierden efectividad cuando no se acompañan de transformaciones institucionales profundas que aborden las desigualdades estructurales.

Finalmente, la noción de trayectorias escolares desarrollada por Flavia Terigi (2009) aporta un marco conceptual clave para esta investigación. Terigi demuestra que muchos/as estudiantes transitan trayectorias no lineales, resultado de múltiples interrupciones, cambios de escuela, repitencias y procesos de desvinculación. Cuando el sistema escolar interpreta estas trayectorias como “desvíos”, refuerza la culpabilización individual y omite las responsabilidades institucionales y sociales que producen estas discontinuidades. Desde este enfoque, las trayectorias reales de los estudiantes no son fallas del individuo, sino expresiones de desigualdad histórica.

En conjunto, estos enfoques teóricos permiten comprender la exclusión educativa como un fenómeno multidimensional, atravesado por relaciones de poder, lógicas coloniales, prácticas

escolares estandarizantes y desigualdades socioeconómicas estructurales. Lejos de ser una anomalía o un fracaso personal, la exclusión es una expresión profunda de un sistema que no reconoce la diversidad de los/as sujetos/as y que opera desde marcos epistémicos y normativos que reproducen desigualdad.

En este escenario, resulta fundamental recuperar las voces de NNA, no solo porque sus relatos permiten comprender los factores que explican su exclusión, sino porque constituyen una vía para tensionar las lógicas escolares que los y las silencian.

Este conjunto de antecedentes justifica plenamente la investigación, pues muestra que la exclusión escolar es simultáneamente un problema estructural, social, educativo, político y ético, cuya comprensión requiere situar las experiencias de los/as NNA como saber legítimo y como evidencia indispensable para repensar las prácticas institucionales.

### **3.- Fundamentación del problema de investigación**

El problema central de esta investigación está vinculado a la necesidad de comprender las causas por las cuales un segmento significativo de niñas y adolescencias queda al margen y muchas veces es directamente excluido del sistema de educación regular provisto por el Estado a través del Ministerio de Educación. Esta exclusión debe ser entendida como un quiebre sustancial en las trayectorias educativas esperables, que conlleva una desvinculación escolar prolongada y, en numerosos casos, crónica. Se trata de niñas y adolescencias que transitan varios años sin acceso a espacios educativos, lo que configura una vulneración persistente del derecho a la educación.

Este fenómeno, más que una situación aislada o meramente circunstancial, se inscribe en una trama estructural donde confluyen desigualdades económicas, sociales, culturales e institucionales. La exclusión escolar no es solo el resultado de una decisión individual de abandonar la escuela, sino también la expresión de un sistema educativo que, en muchos casos, no logra ofrecer condiciones reales de inclusión, acompañamiento y permanencia para todos y todas. Como sostienen Inés Dussel “reflexiono sobre la construcción propiamente escolar de la desigualdad, al analizar si la escuela produce o no sus propias marcas excluseras” (2004, p. 11) acá la autora, señala que la escuela reproduce las distancias sociales cuando no es capaz de garantizar trayectorias escolares continuas y significativas para quienes se encuentran en situaciones de mayor vulnerabilidad.

Es fundamental considerar que la exclusión escolar no es solo un problema de acceso, sino también de pertenencia y reconocimiento. La escuela, como institución moderna, ha sido diseñada bajo una lógica homogeneizadora que tiende a dejar fuera a quienes no encajan en su modelo tradicional de alumno/a ideal: blanco/a, de clases pudientes, sin necesidades especiales, con apoyo familiar y habilidades cognitivas alineadas con el currículum vigente.

En este sentido, se vuelve imprescindible analizar las formas en que el sistema educativo reproduce jerarquías, segmentaciones y exclusiones. Las prácticas institucionales que desatienden la diversidad cultural, social y subjetiva de los/as estudiantes ya sea a través de currículos rígidos, evaluaciones estandarizadas o ausencia de dispositivos de acompañamiento actúan como mecanismos de expulsión silenciosa. Además, la dimensión subjetiva de la exclusión escolar adquiere un peso relevante. Las investigaciones coinciden en que los procesos de desvinculación no

solo se relacionan con condiciones objetivas (pobreza, precariedad), sino también con las experiencias emocionales y simbólicas que los sujetos viven dentro del espacio escolar.

En síntesis, el fenómeno de la exclusión escolar debe ser abordado como una problemática multicausal y estructural, donde convergen decisiones individuales forzadas, fallas institucionales y condiciones sociales adversas. A partir de este enfoque, se vuelve prioritario no solo identificar las causas inmediatas de la desvinculación escolar, sino también desentrañar los mecanismos profundos que sostienen la desigualdad educativa y que limitan la capacidad del sistema de garantizar el derecho a la educación de manera plena y efectiva para todas las niñas y adolescencias.

### 3.1 Pregunta de Investigación

¿Qué revelan las narrativas de niños, niñas y adolescentes sobre sus experiencias de exclusión escolar en el sistema educativo regular en Chile?

### 3.2 Justificación de la investigación

La exclusión educativa de NNA en Chile es una problemática compleja que afecta de manera desigual a los territorios, siendo las comunas con mayores índices de vulnerabilidad social, como Cerro Navia, especialmente afectadas. Cerro Navia se caracteriza por presentar altos índices de pobreza, hacinamiento, desempleo y acceso limitado a servicios básicos, lo que configura un contexto de exclusión social estructural que incide directamente en las trayectorias educativas de sus habitantes más jóvenes. En este escenario, múltiples factores como la precariedad económica, la sobrecarga familiar, la violencia intrafamiliar y barrial, la salud mental, el rezago escolar acumulado, y la falta de oportunidades de apoyo especializado se entrelazan y condicionan la continuidad educativa.

De acuerdo con datos emanados de las bases administrativas y técnicas 2024 de Proyectos de Reinserción Escolar de Mineduc, la comuna de Cerro Navia al 13 de marzo 2024, ocupa el lugar 36 de comunas prioritarias a nivel nacional con una matrícula teórica de 7.994 NNA y con 183 NNA desvinculados/as que corresponden al 2.3 % de la Comuna (p. 53).

**Tabla 1**

Región	Comuna	N° de Estudiantes desvinculados	Matrícula Teórica	Desvinculación (%).
Metropolitana	Cerro Navia	183	7.994	2.3%

Fuente: Bases Administrativas y Técnicas 2024 (Proyectos de Reinserción escolar MINEDUC)

Esta investigación se justifica en la necesidad urgente de visibilizar las razones por las que un segmento de NNA de Cerro Navia queda excluido del sistema de educación regular ofrecido por el Estado, y comprender cómo las respuestas por parte del sistema escolar inciden en la desvinculación educativa y la ruptura de sus trayectorias.

Al centrarse en Cerro Navia, el estudio aporta no solo a una mejor comprensión del fenómeno de la exclusión escolar en contextos de alta vulnerabilidad urbana, sino también al diseño de respuestas más contextualizadas y justas desde las políticas públicas y las prácticas escolares.

Recuperar las voces de NNA no constituye un acto meramente simbólico, sino un requisito esencial para el diseño de una política educativa verdaderamente democrática. Estos sujetos y sujetas no deben ser concebidos como objetos de intervención, sino como actores activos en la construcción de su trayectoria educativa.

### **3.3 Objetivo General**

Visibilizar las experiencias de exclusión escolar, vividas por 8 niños, niñas y adolescentes participantes de programas de reinserción de la ONG APIS en Cerro Navia, a través de sus relatos.

### **3.4 Objetivos Específicos**

3.4.1 Describir las trayectorias educativas previas e hitos de exclusión relatados por 8 NNA participantes del programa.

3.4.2 Identificar los sentidos y emociones que atribuyen a la exclusión y a la experiencia escolar en sus narrativas.

3.4.3 Comprender como significan la reinserción escolar y cuáles son sus expectativas de continuidad educativa.

#### 4.- Marco Conceptual

##### 4.1.- La Exclusión Educativa: Un Desafío Multicausal y Estructural

La promulgación de la Ley de Inclusión Educativa N.º 20.845 en Chile, en el año 2015, representó un hito importante en la lucha por garantizar el derecho a una educación integral y equitativa para NNA. Esta normativa buscaba eliminar prácticas discriminatorias en el sistema escolar y asegurar trayectorias educativas completas para todas las niñas y adolescencias menores de 18 años. Sin embargo, en la práctica, su implementación ha estado lejos de materializar plenamente sus objetivos.

Desde la experiencia docente, se observa que la exclusión continúa manifestándose en diversas formas, muchas veces justificadas por razones institucionales o normativas. Una de las más frecuentes es el traslado o desvinculación de estudiantes que no se ajustan a las normas impuestas por los establecimientos, lo que evidencia una débil apropiación del enfoque inclusivo por parte de muchas comunidades educativas. Este fenómeno pone en tensión los principios de la ley, revelando una brecha significativa entre la normativa y la realidad escolar cotidiana.

A pesar de los avances legislativos, la cultura escolar en Chile sigue dominada por un modelo homogeneizador, centrado en la figura del/la docente como autoridad incuestionable y en la reproducción de un conocimiento único, uniforme y estandarizado. Este enfoque perpetúa una lógica de exclusión, ya que no considera la diversidad cultural, social y cognitiva de las niñas y adolescencias que están fuera de los espacios educativos.

De acuerdo a lo que nos señala Cecilia Richards en su obra *El desafío de aprender, el desafío de enseñar, relatos para una educación más justa* (2017), define al sujeto/a excluido como “aquel que se encuentra fuera de ese espacio y tiempo común, procesos cuyas razones son multicausales y no de única responsabilidad de quien vive la exclusión” (p. 25). Esta perspectiva me permite abordar la exclusión educativa no como una falla individual, sino como el resultado de múltiples factores estructurales que inciden en el recorrido educativo de los/as sujetos/as de derecho. Esta afirmación nos invita a repensar las causas de la exclusión más allá de las responsabilidades individuales, poniendo en el centro los factores sociales, culturales, económicos e institucionales que configuran las trayectorias educativas de los/as sujetos/as. Desde esta perspectiva, el desafío para profesores/as y sistemas educativos no es solo incluir, sino transformar las condiciones que producen y reproducen dicha exclusión. Siguiendo con las miradas de la exclusión social y educativa que se instalan desde la investigación y que tensionan lo establecido propongo una cita de Rosa Blanco (2009) donde señala:

La exclusión social y educativa son fenómenos crecientes en todos los países del mundo y especialmente preocupantes en América Latina, que se caracteriza por ser la región más inequitativa del mundo y por tener sociedades altamente segmentadas. Las desigualdades entre y al interior de los países, el desarraigo producido por las migraciones o el éxodo rural, el desigual

acceso a las nuevas tecnologías de la información y a la sociedad del conocimiento, o la ruptura de las solidaridades tradicionales excluyen a numerosos individuos y grupos de los beneficios del desarrollo y conllevan una crisis del vínculo social, otorgando una nueva importancia a la cohesión y la justicia social (pág. 15).

Acá advertimos que la exclusión social y educativa constituye un fenómeno creciente a nivel mundial, con particular gravedad en América Latina, una región caracterizada por ser una de las más inequitativa del mundo y por la alta segmentación de sus sociedades. Esta exclusión se ve alimentada por múltiples factores estructurales, como las profundas desigualdades tanto entre países como al interior de ellos, el desarraigo generado por procesos de migración y éxodo rural, el acceso desigual a las tecnologías de la información y a la sociedad del conocimiento, así como la ruptura de las formas tradicionales de solidaridad. Estas condiciones dejan a numerosos individuos y grupos marginados de los beneficios del desarrollo, lo que deriva en una crisis del vínculo social y plantea nuevos desafíos en torno a la necesidad de fortalecer la cohesión y la justicia social como principios fundamentales para enfrentar dichas exclusiones y garantizar una mayor equidad en el acceso a las oportunidades educativas y sociales.

La educación, en este contexto, no solo excluye cuando impide el acceso o permanencia, sino también cuando invisibiliza, margina o subordina ciertos saberes, cuerpos e identidades. Aprender los mismos contenidos no garantiza inclusión si esos aprendizajes están atravesados por discursos racistas, elitistas, homofóbicos, clasistas o colonialistas. Además, la omisión deliberada de episodios históricos como los 17 años de dictadura cívico-militar contribuye a la negación de memorias fundamentales y a la reproducción de narrativas hegemónicas que silencian a determinados grupos sociales. En muchos sistemas educativos, incluido el chileno, se ha asumido que brindar a todos/as los/as estudiantes los mismos contenidos curriculares es una manera de promover la inclusión y la equidad. Sin embargo, esta perspectiva desconoce que los contenidos en sí mismos no son neutros, sino que pueden estar cargados de ideologías y discursos que refuerzan desigualdades históricas y sociales.

En el contexto chileno, esta afirmación cobra especial relevancia al analizar cómo el currículo escolar ha sido históricamente construido desde una mirada eurocéntrica, patriarcal y neoliberal. Por ejemplo:

- El racismo se manifiesta cuando se invisibiliza la historia, la lengua y la cultura de los pueblos originarios o cuando se representa a las personas migrantes desde estereotipos, la falta de reconocimiento a la diáspora africana por ejemplo en textos chilenos.
- El clasismo aparece cuando se privilegia el capital cultural de los sectores dominantes, desvalorizando otras formas de conocimiento y expresión, como los saberes territoriales o locales.

- LGTB+ Fobia se reproduce al omitir o patologizar las diversidades sexuales y de género dentro de los contenidos o en la cultura escolar.

La exclusión no debe interpretarse como una falla del estudiante, sino como el resultado de una compleja interacción de factores sociales, económicos, culturales e institucionales. Así, el desafío para los sistemas educativos no se limita a incluir, sino que exige transformar las condiciones estructurales que producen y perpetúan la exclusión.

Cecilia Richards (2017) analiza cómo el llamado “fracaso escolar” no es un fenómeno individual, sino una construcción social y sistémica. A través de testimonios de estudiantes que han abandonado o han sido expulsados/as del sistema educativo, la autora muestra que este “fracaso” es muchas veces el resultado de una escuela que no reconoce al/la estudiante como sujeto legítimo de aprendizaje.

Este enfoque se alinea directamente con los estudios sobre exclusión escolar en Chile, que advierten que la deserción no ocurre de un momento a otro, sino que es un proceso acumulativo de fracturas escolares invisibles: baja participación, repitencia, etiquetas negativas, sanciones disciplinarias y falta de apoyo emocional o pedagógico como señala Cecilia Richards (2017) en su libro *El desafío de aprender, el desafío de enseñar, relatos para una educación más justa*:

La deserción es un proceso complejo, que no sólo está referido a la escuela y que tampoco tiene que ver, de manera unicausal, con la pobreza. Los estudios disponibles sobre la deserción señalan que ocurre en relación con diversos ámbitos: se deserta, progresivamente, desde la escuela, desde la familia, desde el barrio, desde el grupo de iguales y, finalmente desde las leyes vigentes en un país (p. 47)

La exclusión educativa entonces, se manifiesta de múltiples formas: abandono escolar, bajo rendimiento académico, falta de acceso a recursos, discriminación y segregación, entre otras. Estas formas no son atribuibles únicamente a la voluntad o capacidad de los/as estudiantes, sino que reflejan desigualdades estructurales preexistentes, tales como la pobreza, la falta de apoyo familiar, el racismo estructural o la rigidez curricular.

Entonces, pienso que la escuela lejos de ser un espacio neutro, reproduce las jerarquías y desigualdades presentes en la sociedad. La exclusión también tiene una dimensión espacial y temporal: ciertos/as estudiantes son apartados/as de los espacios comunes de aprendizaje y de las oportunidades que estos ofrecen. Esta marginación provoca un efecto acumulativo que refuerza los ciclos de vulnerabilidad y exclusión social, impactando negativamente en las trayectorias de vida de NNA, así lo he evidenciado yo como profesora en los espacios de trabajo y recogiendo sus narrativas.

Frente a este panorama, se vuelve imprescindible adoptar enfoques pedagógicos críticos y reflexivos que reconozcan y valoren la diversidad. La inclusión no puede ser concebida como una estrategia de adaptación de quienes “no encajan” en el sistema, sino como una transformación

profunda del sistema mismo. Es decir, no se trata solo de integrar a los/as sujetos/as excluidos/as, sino de repensar y redefinir los criterios que determinan quiénes son incluidos/as o excluidos/as.

La exclusión educativa es un fenómeno complejo, multicausal y estructural que no puede ser comprendido ni abordado desde una lógica individualista. Tal como plantea Richards (2017), el/la sujeto/a excluido/a debe ser entendido/a en su contexto, lo que obliga a cuestionar las condiciones sociales y escolares que lo marginan. Solo mediante una transformación profunda de las prácticas pedagógicas, la cultura escolar y las políticas educativas, será posible avanzar hacia una escuela verdaderamente inclusiva, donde todos y todas puedan ejercer su derecho a una educación digna, respetuosa y liberadora.

#### **4.2 Excluidos y Excluidas desde la mirada socio-crítica**

El pensamiento pedagógico de Paulo Freire (2007) constituye una de las propuestas más influyentes y radicales del siglo XX en el campo de la educación crítica. Su legado representa una opción política, ética y epistemológica profundamente comprometida con los sectores que históricamente han sido excluidos/as y marginados/as socialmente. Conceptos como la relación dialéctica entre la práctica como unión entre acción y reflexión, la conciencia crítica, y la naturaleza política de la educación, se integran en una propuesta emancipadora que desafía el modelo tradicional de enseñanza, al que Freire (2007) denominó educación bancaria.

Freire (2007) entendía la educación como un acto político. Rechazó la idea de una enseñanza neutral, afirmando que toda práctica educativa implica una toma de posición frente al mundo y sus injusticias. Su crítica al modelo bancario de educación, aquel que concibe al/el estudiante como un recipiente pasivo donde el docente deposita conocimiento, abrió el camino a una pedagogía centrada en el diálogo, la problematización de la realidad y el reconocimiento del/la sujeto/a como constructor de saber. Desde esta perspectiva, enseñar no es transmitir contenidos, sino generar las condiciones para que los sujetos y las sujetas que se encuentran situados/as desde la exclusión educativa reconozcan su situación, desarrollen conciencia crítica y participen activamente en la transformación de su realidad.

La situación educativa en Chile ofrece un terreno fértil para reflexionar desde la pedagogía socio-crítica. El sistema educativo chileno, fuertemente influido por las reformas neoliberales implementadas durante la dictadura y consolidadas en democracia, ha generado una segmentación profunda entre quienes acceden a una educación de calidad y quienes quedan confinados a circuitos escolares precarios. Esta exclusión no solo es material, sino simbólica: reproduce estigmas, limita horizontes, y consolida la marginalización.

Desde la mirada de Freire, interpreto la situación de exclusión educativa, no como un accidente ni un error del sistema, sino una expresión estructural de un modelo social que necesita de la desigualdad para reproducirse. Por eso, una pedagogía liberadora no puede limitarse a intervenir en los márgenes del sistema, sino que debe problematizar sus fundamentos y disputar el sentido mismo de la educación.

Asumir el pensamiento de Paulo Freire, implica mucho más que aplicar ciertas técnicas pedagógicas. Es adoptar un compromiso radical con la transformación social, una ética del cuidado y la justicia, y una pedagogía de la esperanza que desafía las lógicas de deshumanización. Desde mi experiencia en el trabajo con la sociedad civil, acompañando procesos de desvinculación y trayectorias educativas inconclusas constato cada día que la lucha por una educación liberadora sigue siendo urgente. En contextos como el chileno, donde la exclusión educativa se manifiesta como una forma más de autoritarismo estructural, el legado de Freire nos ofrece no solo una crítica lúcida, sino también una hoja de ruta para la emancipación. En palabras del propio Freire, “nadie libera a nadie, nadie se libera solo: los hombres se liberan en comunión” (Freire, 2007, p. 35).

La exclusión educativa, la desvinculación escolar, las trayectorias educativas diversas son fenómenos complejos que no pueden entenderse únicamente desde variables individuales o técnicas, sino que requieren un análisis estructural, histórico y político que permita visibilizar las condiciones de desigualdad social que los producen y reproducen. En este sentido, la pedagogía socio-crítica, y en particular el pensamiento de Paulo Freire, (2007) ofrece un marco conceptual profundo para problematizar estas realidades, al situar la educación como un acto político vinculado a los procesos de emancipación.

### 4.3 Una, uno, menos

Sentirse excluido/a y marginado/a es doloroso. La exclusión educativa, la desvinculación y finalmente las trayectorias educativas discontinúas en Chile se van generando por tener una única mirada de lo que es la educación. Una educación homogénea que sigue excluyendo a quienes son distintos/as. Desde los orígenes institucionales los sistemas educacionales han entendido la igualdad de oportunidades a través de la mirada homogeneizadora y ha prevalecido en el imaginario social un modelo único de ciudadano/a de educación en Chile. Se puede aprender lo mismo, y sin embargo ser víctima de exclusión, si lo que se aprende son contenidos elitistas, sectarios, racistas, homofóbicos y clasistas.

En esta oportunidad me hago cargo de una de estas barreras, la de la invisibilización del/a sujeto/a que aprende. Si no veo al NNA y no visibilizo sus problemáticas en contextos situados, en sus territorios, cómo podría adecuar el proceso escolar y el currículo a sus características; cómo podría favorecer su participación en el proceso pedagógico para que aprenda y se desarrolle; cómo podría formarlo para su pleno desarrollo. Ciertamente me parece que la invisibilización de cada aprendiz se transforma en un obstáculo para su aprendizaje. La escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2018), nos señala con claridad en su obra *El peligro de la historia única*, que las narrativas dominantes crean estereotipos, y cómo estos estereotipos, aunque parezcan inofensivos reducen y niegan la complejidad de las personas, una idea que cobra sentido no solo en su contexto nigeriano, sino en cualquier territorio atravesado por relaciones de poder, como ocurre en Chile con la exclusión educativa, tomo una cita de ella:

La consecuencia del relato único es el siguiente obstáculo: priva a las personas de su dignidad.

Nos dificulta reconocer nuestra humanidad compartida y enfatiza en aquello que nos diferencia, en

lugar de lo que nos asemeja. (...) Las historias importan. Muchas historias importan. Las historias se han utilizado para desposeer y calumniar, pero también pueden usarse para facultar y humanizar. Pueden quebrar la dignidad de un pueblo, pero también pueden restaurarla (Chimamanda Ngozi Adichie, 2018, p. 9–10).

Chimamanda nos sitúa en las mujeres nigerianas, musulmanas y negras, yo intercepto estas categorías con la exclusión escolar en Chile, para este grupo de NNA que quedan fuera de espacios educativos, por estar estigmatizados/as por situar sus historias desde un solo prisma. Me refiero a no ser mirados/as desde la integralidad de lo que son, seres humanos con derechos. Ocurre en Chile, en Nigeria y en la selva brasileña, somos diversos/as culturalmente, somos distintos/as, pero igualmente valiosos/as; entonces escaparnos de las molduras instaladas y preconcebidas es legítimo. Repetir y encasillar porque consideramos que lo podemos hacer, con los/as NNA es porque ese poder se nos ha otorgado, eso es lo que hay que romper. Hay que conocer la narrativa de Chimamanda para entender que no todo es como se nos ha instalado por generaciones. Discursos aprendidos desde el poder desde la jerarquía, la historia debe ser contada desde muchos lugares sociales, políticos, raciales y tantos otros.

Cuando cruzamos esta idea con la exclusión escolar en Chile, vemos un paralelismo claro: muchos/as NNA son excluidos/as o marginados/as del sistema educativo porque se los/as lee desde una sola historia. Una historia que los/as nombra como “problemáticos/as”, “pobres”, “conflictivos/as”, “vulnerables”, “irrecuperables”. Se los mira desde el déficit, desde la etiqueta, desde el estigma.

Por eso, como bien se señala romper con esas molduras es legítimo y urgente. Escuchar las historias que cada NNA trae consigo es una forma de resistir a las jerarquías que impone el poder. Es también una forma de justicia: permitir que la historia se cuente desde múltiples voces, y no solo desde la voz hegemónica.

#### **4.4 Sintiendo las pedagogías decoloniales.**

Asimismo, incorporo el pensamiento de Catherine Walsh (2005), quien profundiza en la noción de pedagogías decoloniales, planteando la urgencia de reconocer y valorar los saberes situados, especialmente aquellos que emergen desde los márgenes sociales. Para Walsh, la educación debe ser un espacio de resistencia frente a las lógicas coloniales del saber y del poder que perpetúan jerarquías y exclusiones. Este enfoque permite repensar la exclusión escolar como una forma de silenciamiento y negación de otras formas de existir y conocer.

Catherine Walsh, en *Pedagogías y prácticas decoloniales*, plantea la necesidad urgente de repensar la educación desde una perspectiva crítica que cuestione los fundamentos coloniales, eurocéntricos y homogeneizantes que continúan operando en los sistemas educativos de América Latina y otras regiones marcadas por historias coloniales. Su propuesta de pedagogías decoloniales no se orienta únicamente a la transformación de los contenidos curriculares, sino también a la revisión profunda de las formas de conocer, enseñar y aprender, rescatando saberes ancestrales, experiencias

comunitarias y modos de vida históricamente silenciados por la modernidad occidental. En este marco, la autora sostiene:

Zapata, junto con Freire y Fanon, y cada uno a su manera, nos dan pautas para ir tejiendo pedagogías como prácticas accionales y metodologías imprescindibles para el aprendizaje, desaprendizaje y reaprendizaje necesarios para encaminar el de(s)colonizar. De esta manera, hacen desplazar lo pedagógico de los discursos tradicionales de la educación y de los procesos escolarizados, mostrando en su pensamiento y en su propio quehacer cómo las luchas sociales también son escenarios pedagógicos. (Walsh, 2013, p. 41)

Este marco teórico resulta especialmente potente cuando se cruza con problemáticas contemporáneas como la exclusión educativa, la desvinculación escolar y las trayectorias educativas discontinuas. Estos fenómenos no solo reflejan condiciones socioeconómicas desiguales, sino también lógicas estructurales profundamente coloniales que continúan definiendo qué cuerpos, saberes y culturas tienen lugar dentro del sistema educativo y cuáles son marginados.

Por ejemplo, cuando niños, niñas y adolescentes (NNA) de comunidades indígenas, afrodescendientes o rurales no logran sostener una trayectoria educativa continua, no se trata de una falla individual ni de una carencia cultural, sino del choque entre sus formas de vida y los patrones hegemónicos que estructuran el sistema escolar. Estos/as estudiantes a menudo se enfrentan a currículos que no los/as representan, lenguas que les resultan ajenas, docentes que no comprenden su realidad y normativas que no consideran sus tiempos, territorios ni modos de aprender

Reflexionando a partir de este texto, la desvinculación escolar puede entenderse entonces como una respuesta a una pedagogía que excluye, que no reconoce al otro/a como legítimo/a portador/a de conocimiento ni como sujeto de derecho. Las trayectorias educativas discontinuas, lejos de ser meras anomalías estadísticas, son síntomas de una estructura educativa que sigue reproduciendo lógicas coloniales: homogeneiza, clasifica, jerarquiza y, en última instancia, expulsa.

Por eso, la propuesta de Walsh (2013) no se limita a una reforma curricular, sino que propone un giro epistémico: repensar la educación como un espacio de diálogo intercultural, de justicia cognitiva y de re-existencia. Este enfoque permitiría crear condiciones para una educación inclusiva y liberadora, que reconozca múltiples formas de ser, saber y aprender, y que, por tanto, pueda sostener trayectorias educativas significativas, sobre todo para quienes históricamente han sido negados.

#### 4.5 La exclusión educativa como desafío político y epistémico.

Cecilia Richards plantea una afirmación potente y urgente: “La exclusión es el mayor desafío de la educación hoy” (Richards, 2007, p. 190). Esta idea invita a mirar más allá de las reformas formales y los discursos bienintencionados en torno al derecho a la educación, para reconocer que, en lo profundo, la educación continúa funcionando como un espacio de exclusión sistemática, especialmente para las niñas y adolescencias que no se ajustan a las normas escolares hegemónicas.

Richards (2017) subraya que, a pesar del crecimiento del movimiento por la educación, seguimos sin lograr una comprensión fina del verdadero desafío: la exclusión no es solo falta de acceso o abandono escolar, sino una experiencia estructural que atraviesa las formas en que la educación clasifica, margina e invalida ciertos saberes, cuerpos y modos de ser. En este sentido, la exclusión educativa no es solo una cuestión técnica o administrativa, sino, como ella señala, un problema profundamente político.

Este planteamiento resuena con lo que Catherine Walsh (2023) denuncia en *Pedagogías y prácticas decoloniales*: la escuela como aparato moderno, colonial que reproduce relaciones de poder, jerarquiza conocimientos, y excluye a quienes no se alinean con el modelo dominante. Para ambas autoras, la inclusión no puede limitarse a integrar a los excluidos en un sistema que no ha sido transformado, sino que exige un cambio radical en cómo concebimos la educación misma.

Frente a esto, el desafío no es simplemente incluir a todos/as en la escuela, sino construir escuelas y sistemas educativos que partan de otras lógicas: que reconozcan la diversidad como principio organizador, que valoren los saberes comunitarios, que escuchen a las niñas e infancias, y que trabajen desde una perspectiva de justicia social, cultural. Cecilia Richards agrega: “a nivel de políticas públicas en educación, un tema central tiene que ver con los que no están en el sistema educativo y por ende viven numerosas exclusiones” (Richards, 2017, p. 191). Dentro del campo de las políticas públicas en educación, uno de los temas centrales se relaciona con las poblaciones que han sido excluidas del sistema educativo formal. Esta exclusión multidimensional no solo compromete el derecho a la educación, sino que también perpetúa condiciones estructurales de desigualdad social, económica y cultural. En este marco, la cita de Cecilia Richards invita a problematizar el enfoque tradicional centrado exclusivamente en quienes se encuentran dentro del sistema, y a dirigir la atención hacia aquellos/as sujetos históricamente invisibilizados/as por las políticas educativas. Desde esta perspectiva, los proyectos de reinserción educativa adquieren una relevancia particular, no solo como dispositivos pedagógicos, sino como estrategias integrales de inclusión que articulan dimensiones educativas, profesionales y laborales, contribuyendo así a la construcción de trayectorias de vida más equitativas y sostenibles.

#### 4.6 Desvinculación escolar y exclusión educativa: perspectivas y tensiones

En el Plan de Reactivación Educativa se señala que la desvinculación escolar se entiende como el proceso mediante el cual NNA abandonan el sistema educativo antes de completar los niveles obligatorios. Esta noción ha sido abordada desde enfoques psicológicos o funcionalistas, que centran su atención en factores individuales, familiares o escolares. En estos marcos, la responsabilidad del abandono tiende a recaer sobre los propios sujetos/as de derecho o sus entornos inmediatos, sin interpelar de forma crítica a las estructuras sociales y económicas más amplias que condicionan estas trayectorias.

En este sentido, la investigadora Flavia Terigi (2009) aporta una perspectiva clave al analizar las trayectorias reales de los/as estudiantes. Ella sostiene que, si bien es posible identificar itinerarios frecuentes o esperables aquellos que se asemejan a las trayectorias teóricas que propone el sistema educativo, también existen múltiples recorridos no lineales o "trayectorias no encauzadas". Estos trayectos dan cuenta de que gran parte de NNA transitan su escolaridad de manera heterogénea, variable y contingente, atravesados/as por un complejo entramado de factores.

Durante años, existe una mirada individualista del fracaso escolar, toda diferencia respecto de la trayectoria esperada fue conceptualizada como un desvío, atribuyendo responsabilidad exclusivamente al/la sujeto/a de derecho. En contraste, el cambio de enfoque hacia una comprensión más inclusiva del fenómeno implica repensar estas trayectorias no como anomalías, sino como expresiones legítimas de la diversidad social y educativa. Como afirma Terigi:

Durante varias décadas, la mirada sobre estas formas no lineales, producida desde los enfoques del modelo individual del fracaso escolar, conceptualizó toda diferencia como desvío y responsabilizó a los sujetos por tales desvíos. Evidentemente, la transformación de la mirada sobre el problema de la inclusión trae consigo una preocupación por asegurar, desde las políticas educativas, que los sujetos realicen trayectorias escolares continuas y completas. (Flavia Terigi, 2009, p. 16)

Esta reflexión invita a superar los enfoques reduccionistas y a impulsar políticas que reconozcan y acompañen la diversidad de trayectorias escolares, abordando la desvinculación educativa desde una mirada estructural, contextualizada e inclusiva.

#### **4.7 Territorialidad, un enfoque que evidencia la exclusión educativa**

En Chile, la exclusión educativa no puede entenderse únicamente como la falta de acceso a escuelas o aulas, sino que debe analizarse en el contexto más amplio de cómo se organiza y distribuye el territorio. Tal como plantea David Harvey (2015) el territorio no es algo natural ni neutral, sino una construcción social e histórica marcada por relaciones de poder. En este sentido, los espacios urbanos, los barrios y las comunas reflejan decisiones políticas y económicas que han perpetuado la desigualdad.

La segmentación territorial en Chile especialmente visible en la distinción entre comunas con altos recursos y aquellas marginadas se traduce directamente en oportunidades educativas desiguales. Las escuelas no solo se encuentran físicamente distantes entre sí, sino también separadas por la calidad de infraestructura, dotación docente, acceso a recursos pedagógicos y redes de apoyo. Así, el lugar donde nace un niño o una niña condiciona profundamente su trayectoria educativa, en una geografía que reproduce la exclusión.

El sistema educativo chileno ha sido históricamente influido por políticas de mercado que han favorecido la competencia entre escuelas y la selección de estudiantes, generando un paisaje educativo fragmentado y profundamente estratificado. En esta lógica, el territorio se convierte en un marcador de exclusión: las familias que habitan ciertos sectores urbanos o rurales enfrentan barreras estructurales para acceder a una educación de calidad.

En definitiva, mientras el espacio siga organizado por lógicas de exclusión y privilegio, la promesa de una educación verdaderamente inclusiva y democrática seguirá siendo esquiva.

#### **4.8 Justicia Social, Justicia Educativa**

Desde una perspectiva crítica y contextual, Inés Dussel (2004) ha desarrollado una lectura completa de la justicia social y educativa, situándola más allá de una mera distribución equitativa de recursos. Para Dussel, la justicia educativa no puede reducirse a criterios cuantitativos ni a una visión estandarizada del acceso al conocimiento, sino que debe entenderse como una práctica situada que considera las condiciones sociales, culturales e históricas de los sujetos/as. En este sentido, propone una concepción relacional de la justicia, en la cual el reconocimiento y la participación son dimensiones clave para pensar una escuela verdaderamente inclusiva.

En sus trabajos más recientes, Dussel (2004) también ha reflexionado sobre el impacto de las tecnologías digitales en la educación, especialmente en el contexto de la pandemia. Si bien reconoce su potencial democratizador, advierte que la falta de acceso equitativo a dispositivos, conectividad y alfabetización digital puede generar nuevas formas de exclusión. Por ello, insiste en la necesidad de políticas públicas integrales que garanticen condiciones materiales y simbólicas adecuadas para que todos/as los/as estudiantes puedan participar activamente en los procesos educativos.

La mirada de Inés Dussel sobre la justicia social y educativa invita a repensar las políticas y prácticas escolares desde un enfoque crítico, inclusivo y profundamente comprometido con la equidad. Su aporte resulta clave para comprender que la justicia en educación no se agota en la igualdad formal

de oportunidades, sino que requiere transformar las relaciones, los saberes y las estructuras institucionales que configuran la experiencia escolar.

La educación, entendida como una práctica social, política y cultural, ha operado históricamente como un espacio de tensiones entre la reproducción de desigualdades y la posibilidad de su transformación (Freire, 2007). Desde esta perspectiva, los enfoques críticos de la pedagogía han puesto en el centro del debate la necesidad de visibilizar y reconocer las voces de NNA en situación de desvinculación o riesgo de exclusión educativa. Estos/as sujetos/as de derecho no deben ser comprendidos/as como objetos de intervención o estudio, sino como sujetos epistémicos, portadores de saberes situados, cuyas experiencias revelan las limitaciones estructurales del sistema educativo contemporáneo.

Los estudios sobre justicia social en educación destacan que el acceso a una educación de calidad, equitativa y culturalmente pertinente no es únicamente una demanda técnica, sino un imperativo ético y político (Fraser, 2008). En este marco, la justicia educativa no puede reducirse a garantizar el ingreso o permanencia en el sistema escolar, sino que debe considerar dimensiones más profundas como el reconocimiento de la diversidad, la participación de los y las estudiantes, y la transformación estructural del modelo educativo mismo.

Autoras como Walsh (2013) y Chimamanda Adichie (2021) advierten sobre los riesgos de una narrativa educativa hegemónica y excluyente que invisibiliza saberes, identidades y territorios. En este sentido, la historia única es una versión homogénea e impuesta del mundo que también se manifiesta en las aulas, generando relaciones pedagógicas jerárquicas y contenidos descontextualizados. La crítica a esta lógica implica descolonizar la pedagogía, abriendo paso a prácticas educativas que reconozcan la diversidad epistémica y la riqueza de las experiencias de vida de los y las niñas y adolescencias.

El pensamiento Freiriano por su parte, aporta una mirada fundamental al concebir la educación como un acto político y emancipador. Según Freire (2007), enseñar no es transferir conocimientos, sino crear las condiciones para su construcción colectiva, en un proceso dialógico donde las niñas y adolescencias y profesor/a aprenden mutuamente

En este contexto, la justicia educativa se articula directamente con la justicia social, ya que ambas buscan garantizar condiciones equitativas para el desarrollo integral de todas las personas, reconociendo sus diferencias y combatiendo las múltiples formas de exclusión y desigualdad. El compromiso con una educación más justa requiere transformar el vínculo entre escuela, comunidad y territorio, promoviendo prácticas pedagógicas que valoren los saberes locales, el diálogo horizontal.

## **5.- Diseño Metodológico**

### **5.1 Enfoque Metodológico**

La presente investigación se inscribe en un enfoque cualitativo, específicamente desde una perspectiva fenomenológica y narrativa, ya que busca comprender las vivencias y los significados que construyen niños, niñas y adolescentes (NNA) que se encuentran desvinculados/as del sistema educativo formal. En coherencia con este propósito, la investigación no contempla una fase interventiva, evaluativa ni de implementación de acciones educativas, puesto que no pretende modificar ni incidir directamente en las trayectorias escolares de los/as participantes. Por el contrario, el estudio se configura como un proceso indagatorio de carácter cualitativo, orientado a la exploración, descripción e interpretación en profundidad de los significados, emociones y narrativas que los/as NNA elaboran en torno a sus experiencias de exclusión, desvinculación y trayectoria educativa.

Elegir un diseño cualitativo para una investigación de carácter fenomenológico y narrativo resulta coherente con la naturaleza del fenómeno que se busca comprender. Tanto la fenomenología como el enfoque narrativo tienen como propósito profundizar en las experiencias humanas tal como son vividas, relatadas y dotadas de significado por las propias personas, permitiendo acceder a una subjetividad contextualizada, dimensión central para este tipo de investigación.

Desde el enfoque biográfico-narrativo, Bolívar, Domingo y Fernández (2001) sostienen que la biografía narrativa debe entenderse como un proceso de co-construcción de significados, en el que la voz de los y las participantes se entrelaza con la del investigador o investigadora. En este sentido, quien investiga no puede ser concebido como un sujeto neutral y externo, pues “toda investigación narrativa es también autorreferencial, en tanto el investigador interpreta desde su propia biografía” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 36). Así, se reconoce que todo acto investigativo implica necesariamente una dimensión subjetiva, ya que la mirada del investigador o investigadora se configura desde su historia personal y profesional.

Del mismo modo, estos autores subrayan que la investigación biográfico-narrativa en educación resulta especialmente pertinente, en tanto permite recuperar las voces de docentes, estudiantes y comunidades, otorgándoles centralidad en la comprensión de los fenómenos educativos. El valor del relato no radica únicamente en su dimensión individual, sino en su capacidad de mostrar cómo las experiencias personales se encuentran imbricadas en contextos sociales, históricos y culturales más amplios (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

Desde esta perspectiva, asumir la biografía narrativa como enfoque implica reconocer que la subjetividad no constituye una limitación del conocimiento, sino una condición constitutiva del mismo. Tal como advierten los autores, la subjetividad del sujeto investigador no resta validez a la investigación, sino que la enriquece al situar el conocimiento en un marco experiencial y contextualizado. En coherencia con ello, resulta relevante situar mi experiencia personal como punto de partida del trabajo investigativo, entendiendo que todo ejercicio de producción de conocimiento posee una dimensión subjetiva y política.

En este marco, el acercamiento al fenómeno de la exclusión escolar no emerge únicamente desde una preocupación teórica o técnica, sino también desde una experiencia vital concreta: mi propia desvinculación y exclusión del sistema escolar formal durante la década de 1980, en un contexto marcado por la dictadura, la pobreza y la rigidez institucional. Esta experiencia no se presenta como un relato testimonial, sino como una fuente epistemológica legítima, desde la cual se configuran preguntas de investigación situadas, críticas y socialmente relevantes. Desde esta posición, se opta deliberadamente por un enfoque cualitativo, descartando enfoques cuantitativos o mixtos, ya que la presente investigación no busca medir la magnitud del fenómeno ni establecer relaciones causales generalizables, sino comprender cómo la exclusión escolar es vivida, significada y narrada por niños, niñas y adolescentes. Esta decisión metodológica responde directamente a la pregunta de investigación, la cual se orienta a los sentidos, emociones y experiencias subjetivas asociadas a la desvinculación escolar.

### **5.2 Perspectiva fenomenológica**

La adopción de la perspectiva fenomenológica constituye una decisión metodológica central, ya que permite acceder al mundo vivido de los/as participantes sin imponer categorías externas ni marcos explicativos previos. Se descartan, de este modo, diseños de corte explicativo o evaluativo, que priorizan la medición de resultados o el cumplimiento de indicadores, pues estos no permiten comprender la experiencia subjetiva de la exclusión escolar desde la voz de quienes la viven.

Desde el enfoque fenomenológico, esta investigación se centra en explorar las experiencias subjetivas y vividas por los/as NNA que han permanecido fuera del sistema escolar por más de un año. La fenomenología permite acceder al "mundo vivido" de los/as sujetos, reconociendo sus percepciones, emociones, interpretaciones y sentidos atribuidos a su situación de desvinculación y a su eventual rechazo al reingreso.

Se busca, por tanto, comprender el fenómeno de la desvinculación educativa desde la perspectiva de quienes lo viven directamente, sin imponer categorías previas, sino acogiendo las formas en que las y los participantes construyen y narran sus propias realidades.

### **5.3 Perspectiva narrativa**

Complementariamente, el enfoque narrativo reconoce que las personas organizan y dan sentido a sus vidas a través de relatos. En este estudio, las historias de vida, testimonios y narraciones recogidas mediante entrevistas semiestructuradas permitirán acceder a la trayectoria escolar, familiar, social y emocional de los/as NNA, así como a las interpretaciones que hacen sobre sus propias decisiones, motivaciones y experiencias con el sistema educativo.

Las narrativas se constituyen aquí no solo como fuente de datos, sino como formas de conocimiento en sí mismas, que reflejan los marcos culturales, sociales y personales en los que los/as sujetos comprenden su realidad. A través de ellas, se podrá identificar tanto los factores estructurales (pobreza, exclusión, violencia, institucionalidad) como los elementos subjetivos (dolor, miedo, desmotivación, identidad, expectativas) que inciden en la desvinculación. Esta dimensión narrativa es clave para comprender la exclusión escolar no solo como un dato institucional, sino como una experiencia vivida, sentida y elaborada por los/as propios/as sujetos/as.

Este diseño permite dar voz a quienes históricamente han sido marginados/as de los discursos oficiales sobre educación, permitiendo que sus experiencias emerjan como fuente legítima de conocimiento. Asimismo, posibilita identificar patrones comunes, obstáculos estructurales y aspectos culturales que influyen en la continuidad o interrupción de las trayectorias educativas.

En definitiva, el enfoque descriptivo-narrativo es coherente con el objetivo de visibilizar la exclusión y la desvinculación escolar desde una mirada comprensiva, situada y profundamente humana, aportando al desarrollo de políticas y prácticas educativas más inclusivas, justas y respetuosas de las trayectorias diversas.

La incorporación del enfoque narrativo responde a la decisión metodológica de comprender la exclusión escolar como una trayectoria construida en el tiempo y no como un evento aislado. La combinación de las perspectivas fenomenológica y narrativa permite no solo acceder a las vivencias inmediatas, sino también reconstruir los procesos, quiebres y continuidades que configuran las trayectorias educativas de los/as NNA, aspecto fundamental para responder a la pregunta de investigación.

#### **5.4 Tipo de investigación**

La presente investigación se enmarca en un enfoque descriptivo-narrativo, ya que su propósito fundamental es explorar, describir y comprender la exclusión escolar, la desvinculación educativa y las trayectorias escolares discontinuas desde las voces de quienes las han vivido directamente.

Se trata de una investigación descriptiva, en la medida que busca caracterizar en profundidad estas experiencias de exclusión del sistema educativo, identificando sus formas, causas percibidas, consecuencias vividas y las condiciones sociales, familiares e institucionales que las acompañan. No se pretende medir estadísticamente el fenómeno ni establecer relaciones causales, sino documentar cómo se manifiesta en contextos reales y particulares.

Al mismo tiempo, el enfoque narrativo responde a la decisión metodológica de recoger los relatos personales y subjetivos de NNA que han experimentado procesos de desvinculación escolar. A través de sus testimonios, se busca acceder a sus significados, interpretaciones, emociones y sentidos construidos en torno a sus trayectorias educativas

#### **5.5 Diseño**

El diseño se articula a partir de dos dimensiones:

- **Fenomenológica:** permite explorar las vivencias, emociones y sentidos atribuidos por los NNA a su exclusión y desvinculación educativa.
- **Narrativa:** otorga centralidad a las historias de vida y testimonios, reconociendo los relatos como fuentes de conocimiento que revelan tanto factores estructurales como subjetivos.

La combinación de ambos enfoques posibilita dar voz a los/as sujetos/as históricamente invisibilizados/as en los discursos educativos.

## **5.6 Participantes.**

8 NNA sus edades están entre los 11 (1NNA) años, 14 años(1NNA)15 años( 1) , 16 años (2NNA); y 17 años ( 2NNA) ; 18 años ( 1 NNA) los cuales son parte del programa de Reinserción escolar que lleva a cabo la ONG APIS, en la comuna de Cerro Navia.

### **5.6.1 Criterios de selección de participantes.**

- Edad entre 11 y 18 años según nivel escolar registrado (SIGE).
- Años de rezago, este grupo tiene un promedio de años de rezago escolar (7 NNA) y 1 NNA sin rezago escolar.
- Identidad de género : 8 NNA Cis; 5 hombres y 3 mujeres.
- Tiempo de desvinculación del sistema escolar formal. Promedio de 3 años.
- Experiencias previas de exclusión (abandono, repitencia, expulsión, conflictos escolares. Asignaturas problemáticas).
- Se requiere consentimiento de los y las adultos responsables.

## 5.7 Técnicas de Recolección de datos

### 5.7.1 Entrevista en profundidad

La entrevista en profundidad constituye una de las técnicas más utilizadas en la investigación cualitativa, ya que permite acceder a los significados subjetivos, experiencias y perspectivas individuales de los/as participantes. De acuerdo con Flick (2007), este tipo de entrevista resulta especialmente pertinente para la exploración de fenómenos complejos, en tanto favorece un diálogo flexible y abierto, centrado en el relato del entrevistado, generando datos ricos en matices y contexto.

Asimismo, Campoy y Gomes (2009, p. 288) definen la entrevista en profundidad como un encuentro cara a cara entre el/la investigador/a y el/la entrevistado/a, cuyo propósito es indagar en percepciones, experiencias y significados subjetivos vinculados al fenómeno de estudio. En esta investigación, esta técnica se selecciona por su capacidad de propiciar un acercamiento detallado, flexible y contextualizado a las vivencias individuales de los niños, niñas y adolescentes (NNA), siendo especialmente adecuada para el abordaje de temáticas sensibles, confidenciales o escasamente investigadas, como la exclusión y la reinserción escolar.

#### Relación con los objetivos de investigación

- **Objetivo específico 1:** Describir las trayectorias educativas previas e hitos de exclusión relatados por los NNA. La entrevista en profundidad permite que los NNA narren sus itinerarios escolares de manera cronológica y contextualizada, revelando episodios de exclusión tales como expulsiones, cambios reiterados de establecimiento, repitencias, conflictos en las relaciones con pares o docentes, sanciones disciplinarias y períodos de inasistencia prolongada. Estos relatos configuran la biografía escolar de cada participante y permiten comprender la complejidad de sus trayectorias educativas previas y actuales. Gracias a la flexibilidad de esta técnica, es posible reconstruir trayectorias singulares en detalle, incorporando la voz de cada NNA como fuente principal de información.
- **Objetivo específico 2:** Identificar los sentidos y emociones que atribuyen a la exclusión y a la experiencia escolar en sus narrativas.

Esta técnica resulta especialmente útil para explorar dimensiones emocionales y subjetivas, ya que favorece la generación de un espacio de confianza y diálogo abierto, en el cual los NNA pueden expresar sentimientos asociados a la experiencia escolar, tales como discriminación, invisibilización, frustración, desmotivación, resiliencia o esperanza. A través de preguntas abiertas y de seguimiento, se recogen no solo hechos, sino también los significados atribuidos a dichas experiencias desde la primera persona.

- **Objetivo específico 3:** Comprender cómo significan la reinserción escolar y cuáles son sus expectativas de continuidad educativa.

Las entrevistas en profundidad posibilitan que los NNA expongan sus proyecciones y expectativas futuras vinculadas a la reinserción educativa. De este modo, se obtienen antecedentes relevantes sobre cómo resignifican su retorno al sistema escolar, qué condiciones consideran necesarias para

sostener su permanencia y cuáles son sus aspiraciones de continuidad educativa, tales como finalizar la enseñanza media o acceder a estudios técnicos o superiores.

### **5.7.2 Grupo focal (Focus Group).**

El grupo focal constituye una técnica cualitativa que permite analizar la construcción colectiva de significados y opiniones, aprovechando la interacción grupal para profundizar en fenómenos sociales complejos. Según Flick (2007), los grupos de discusión resultan particularmente útiles para explorar perspectivas diversas y comprender cómo los discursos se construyen, comparten y negocian en un contexto social.

En el marco de esta investigación, el grupo focal se considera pertinente porque permite analizar cómo los niños, niñas y adolescentes construyen de manera conjunta los sentidos que atribuyen a la exclusión escolar, a la reinserción educativa y a sus expectativas de continuidad. Este proceso colectivo de producción de significados complementa la información obtenida mediante las entrevistas individuales, aportando una dimensión relacional y social al análisis de los hallazgos.

Asimismo, el uso del grupo focal contribuye a la triangulación de datos, fortaleciendo la validez del estudio al integrar distintas perspectivas y formas de expresión (Flick, 2007).

#### **Relación entre el grupo focal y los objetivos específicos.**

- **Objetivo específico 1:** Describir las trayectorias educativas previas e hitos de exclusión relatados por los NNA. Si bien este objetivo se aborda principalmente a través de entrevistas en profundidad, el grupo focal permite complementar la información al propiciar el intercambio de experiencias entre los NNA. La interacción grupal favorece la identificación de similitudes y diferencias en las trayectorias escolares, así como la emergencia de hitos de exclusión que pueden adquirir mayor relevancia al ser compartidos, validados o problematizados colectivamente.
- **Objetivo específico 2:** Identificar los sentidos y emociones que atribuyen a la exclusión y a la experiencia escolar en sus narrativas. El grupo focal posibilita observar cómo los NNA expresan y elaboran emociones y percepciones en un contexto social. La dinámica grupal genera resonancias emocionales cuando un relato despierta identificación en otros/as participantes, y también permite visibilizar disensos o experiencias contrastantes. Esto contribuye a captar no solo sentimientos individuales, sino también patrones colectivos de significación emocional en torno a la exclusión escolar.
- **Objetivo específico 3:** Comprender cómo significan la reinserción escolar y cuáles son sus expectativas de continuidad educativa. Este objetivo se aborda de manera especialmente directa mediante el grupo focal, ya que la discusión grupal favorece la construcción colectiva de un horizonte de sentido respecto de la reinserción educativa. A través del diálogo, los NNA comparten sus proyecciones y expectativas futuras, permitiendo identificar las condiciones que consideran necesarias para sostener la continuidad educativa, así como acuerdos y diferencias en torno a sus aspiraciones (finalización de la enseñanza media, continuidad

de estudios técnicos o profesionales, apoyos pedagógicos requeridos, entre otros).

De este modo, la combinación de entrevistas en profundidad y grupos focales asegura una comprensión integral, rica y rigurosa del fenómeno de la exclusión y reinserción escolar desde las voces de los NNA participantes.

### **5.7.3 Talleres y entrevistas con actividades lúdicas y creativas.**

En el marco de las entrevistas individuales y de los grupos focales, se incorporaron dispositivos lúdicos y creativos breves, integrados a la conversación, con el propósito de facilitar la expresión emocional y narrativa de los NNA, especialmente en aquellos casos en que el relato exclusivamente verbal resultaba insuficiente.

Estos dispositivos permitieron generar un clima de confianza, favorecer la comunicación y ampliar las formas de expresión de los participantes. Las actividades utilizadas fueron las siguientes:

1. Objeto significativo  
Se invitó a los participantes a identificar y comentar algún objeto personal relevante (por ejemplo, una pulsera, un cuaderno o un lápiz), explicando brevemente por qué era importante para ellos/as. Este recurso facilitó la conexión con su mundo cotidiano y contribuyó al establecimiento de un vínculo de confianza con el/la investigador/a.
2. Referencias a intereses personales (películas, música y temas de interés)  
Se incorporaron preguntas breves relacionadas con películas vistas, música de preferencia y otros temas de interés personal (como lecturas, ciencias o temáticas vinculadas al misterio). Estas dinámicas permitieron distender la conversación, fortalecer la cercanía y abrir espacios de diálogo significativos previos al abordaje de las experiencias escolares.
3. Talleres creativos en el contexto del grupo focal  
En el trabajo grupal se desarrollaron talleres de repujado, los cuales formaban parte de actividades colectivas previas vinculadas a celebraciones de fin de año. Estas instancias creativas favorecieron un ambiente colaborativo y distendido, en el cual se generaron conversaciones espontáneas y reflexivas en torno a la experiencia escolar, la exclusión y la reinserción educativa.

### **5.8 Procedimiento de análisis de información**

El proceso de análisis de la información se desarrolló de manera progresiva y sistemática, siguiendo los principios del enfoque cualitativo fenomenológico-narrativo. En una primera etapa, se realizó la transcripción íntegra y literal de las ocho entrevistas en profundidad y del focus group, resguardando las expresiones, pausas y énfasis relevantes de los relatos de los niños, niñas y adolescentes participantes. Posteriormente, se llevó a cabo una lectura comprensiva y reiterada del corpus, con el objetivo de familiarizarse con las narrativas y

reconocer sentidos, emociones, experiencias y situaciones significativas vinculadas a la exclusión escolar y a las trayectorias educativas vividas.

En una segunda etapa, se procedió a un proceso de codificación abierta, identificando unidades de significado directamente emergentes de las voces de los y las NNA, tales como experiencias de violencia, invisibilización, malestar emocional, quiebres en la trayectoria escolar y percepciones sobre la escuela. Estos códigos iniciales fueron construidos desde el lenguaje de los propios participantes, priorizando una lectura inductiva y situada de la información.

Posteriormente, los códigos fueron agrupados y reorganizados mediante un proceso de comparación constante, lo que permitió identificar relaciones, recurrencias y patrones entre los relatos. A partir de este ejercicio analítico, se construyeron categorías analíticas emergentes, las cuales fueron organizadas en ejes analíticos que dialogan con los objetivos específicos de la investigación y con los referentes teóricos seleccionados. Este proceso permitió avanzar desde la descripción de las experiencias vividas hacia una interpretación comprensiva de la exclusión escolar como fenómeno estructural, relacional y emocionalmente significativo para los niños, niñas y adolescentes participantes. Los cuadros de codificación inicial, categorías analíticas, ejes analíticos y la matriz de trazabilidad que respaldan este proceso se presentan en los anexos, con el fin de resguardar la claridad del cuerpo principal del texto y transparentar el proceso analítico desarrollado.

### **5.8.1 Etapas del proceso de análisis de información.**

1. **Transcripción del material**  
Transcripción íntegra y literal de las entrevistas en profundidad y del focus group.
2. **Lectura comprensiva del corpus**  
Lectura reiterada para familiarización con los relatos y reconocimiento de sentidos, emociones y experiencias relevantes.
3. **Codificación inicial (abierta)**  
Identificación de unidades de significado emergentes desde las voces de los y las NNA.
4. **Agrupación y reorganización de códigos**  
Comparación constante entre códigos para identificar recurrencias, relaciones y patrones.
5. **Construcción de categorías analíticas**  
Elaboración de categorías emergentes que integran y explican los códigos agrupados.
6. **Organización en ejes analíticos**  
Articulación de las categorías en ejes que dialogan con los objetivos específicos de la investigación.
7. **Análisis e interpretación en diálogo con los referentes teóricos**  
Interpretación de los hallazgos en relación con el marco teórico y la pregunta de investigación.

### **5.9- Etapas del trabajo de campo**

#### 1.-Primera etapa

Toma de contacto con adulto responsable de los y las NNA y solicitar autorización previa reunión con ellos y ellas explicando el objetivo.

#### 2.- Segunda Etapa ( Desarrollo entrevista en profundidad)

Invitación a NNA a reunirnos en espacios previamente acomodados.

Presentación personal del entrevistador/a.

Explicación del propósito de la entrevista y garantías de confidencialidad.

Generar un ambiente de confianza: preguntas iniciales breves sobre gustos, intereses, rutinas, juegos.

#### 3. Tercera Etapa (Desarrollo de entrevista de Grupo Foca).

Invitación a taller de repujado trabajo con educador social.

Invitación al grupo completo de 8 NNA.

Trabajan en taller y se va generando conversación grupal en torno a los objetivos diseñados, en forma libre entregan opiniones.

### **5.10 Consideraciones éticas de la investigación.**

Esta investigación se desarrolló resguardando principios éticos fundamentales, especialmente relevantes al trabajar con niños, niñas y adolescentes en situación de exclusión educativa. Se obtuvo consentimiento informado tanto de los/as adultos responsables como de los propios/as participantes, explicando de manera clara los objetivos del estudio, el uso de la información y el derecho a retirarse del proceso en cualquier momento, sin consecuencias.

Durante el desarrollo de las entrevistas y del grupo focal ( focus group) se priorizó en todo momento la protección emocional de los/as participantes, manteniendo una actitud de contención y atención permanente frente a posibles manifestaciones de malestar o activación de recuerdos dolorosos. En dos casos fue necesario detener la instancia, ya que dos niñas manifestaron no querer participar, con el relato, decisión que fue plenamente respetada. Ante esta situación, se ofreció apoyo inmediato a través de una escucha empática y comprensiva, resguardando su bienestar emocional.

Asimismo, se aseguró la confidencialidad de la información. Todas las narrativas fueron registradas, analizadas y presentadas conforme a los estándares éticos y legales vigentes para la investigación con niños, niñas y adolescentes.

## 6. Plan de Acción

<b>OBJETIVO ESPECÍFICO</b> ¿Qué se quiere lograr?	<b>ACTIVIDAD</b> ¿qué se hará?	<b>RESPONSABLE (S)</b> ¿Quién o quiénes lo harán?	<b>TIEMPO/ PLAZO</b> ¿Cuándo?	<b>RECURSOS</b> ¿Con qué medios?	<b>INDICADORES</b> ¿Cómo mediremos el avance?
Describir las trayectorias educativas previas e hitos de exclusión relatados por 8 NNA participantes del programa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se realizan entrevistas en profundidad previa consulta a los/as madres y padres y firma de consentimiento.</li> </ul>	Investigadora: Vilma Valentina Casoni León.	Mes 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Grabadora</li> <li>Diseño de instrumento de recolección de datos impreso.</li> <li>Lápiz.</li> <li>Consentimiento firmado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Registro de entrevistas y base de datos cualitativa individual.</li> <li>Matriz de categorías y síntesis interpretativa.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se realiza entrevista a grupo focal.</li> </ul>	Investigadora: Vilma Valentina Casoni León.	Mes 3	Cámara de grabación Taller de Repujado Consentimiento firmado. Pauta con 3 preguntas centrales dirigidas	<ul style="list-style-type: none"> <li>Registro de imágenes a partir de grabación autorizada.</li> <li>Matriz de categorías y síntesis interpretativa.</li> </ul>

Identificar los sentidos y emociones que atribuyen a la exclusión y a la experiencia escolar en sus narrativas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se realizan entrevistas en profundidad previa consulta a los/as madres y padres y firma de consentimiento.</li> </ul>	Investigadora: Vilma Valentina Casoni León.	Mes 1-Mes 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Grabadora</li> <li>Diseño de instrumento de recolección de datos impreso.</li> <li>Lápiz.</li> </ul> Consentimiento firmado.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Registro de entrevistas y base de datos cualitativa individual.</li> <li>Matriz de categorías y síntesis interpretativa.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se realiza entrevista Foco grupal.</li> </ul>	Investigadora: Vilma Valentina Casoni León.	Mes 3	Cámara de grabación Taller de Repujado Consentimiento firmado. Pauta con 3 preguntas centrales dirigidas	<ul style="list-style-type: none"> <li>Registro de imágenes a partir de grabación autorizada.</li> <li>Matriz de categorías y síntesis interpretativa.</li> </ul>
Comprender como significan la reinserción escolar y cuáles son sus expectativas de continuidad educativa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se realizan entrevistas en profundidad previa consulta a los/as madres y padres y firma de consentimiento.</li> </ul>	Investigadora: Vilma Valentina Casoni León.	Mes 2-Mes 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>Grabadora</li> <li>Diseño de instrumento de recolección de datos impreso.</li> <li>Lápiz.</li> </ul> Consentimiento firmado.	Registro de entrevistas y base de datos cualitativa individual. <ul style="list-style-type: none"> <li>Matriz de categorías y síntesis interpretativa.</li> <li>Informe final de investigación con resultados y conclusiones de 3 objetivos.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se realizan Grupo Focal.</li> </ul>	Investigadora: Vilma Valentina Casoni León.	Mes 3	Cámara de grabación Taller de Repujado	<ul style="list-style-type: none"> <li>Registro de imágenes a partir de</li> </ul>

				<p>Consentimiento firmado.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Pauta con 3 preguntas centrales dirigidas</li></ul>	<p>grabación autorizada.</p> <p>Matriz de categorías y síntesis interpretativa.</p>
--	--	--	--	--	---

## 7. Análisis de Resultados.

El presente apartado expone los resultados del análisis cualitativo construido a partir de entrevistas en profundidad realizadas a ocho niños, niñas y adolescentes (NNA) participantes del programa de reinserción escolar de la ONG APIS, así como de un grupo focal desarrollado como instancia de reflexión colectiva.

Desde un enfoque fenomenológico y narrativo, el análisis se centra en las experiencias, significados y emociones que los y las participantes atribuyen a sus trayectorias educativas, a los procesos de exclusión escolar vividos y a sus expectativas de reinserción y continuidad educativa.

El proceso de análisis se inició mediante una codificación abierta de carácter inductivo, a partir de la lectura comprensiva y reiterada de las narrativas individuales y colectivas. Esta primera fase permitió identificar códigos iniciales emergentes directamente desde los relatos, sin categorías preconcebidas, los cuales constituyen la base del desarrollo analítico posterior (ver Anexo 1).

Posteriormente, dichos códigos fueron agrupados y reorganizados en categorías analíticas, construidas a partir de criterios de recurrencia, densidad semántica y relevancia para los objetivos de la investigación. La sistematización de estas categorías se presenta en el Anexo 2 y orienta la estructura del análisis desarrollado en este capítulo.

Con el fin de ordenar la lectura y fortalecer la coherencia argumentativa, los resultados se presentan organizados en ejes analíticos emergentes, los cuales articulan las categorías construidas en el proceso de análisis. Estos ejes permiten integrar distintas dimensiones de la experiencia de exclusión escolar y reinserción educativa narrada por los y las participantes, y se encuentran sistematizados en el Anexo 3.

En cada eje se integran testimonios en prosa provenientes de las entrevistas en profundidad y del grupo focal, otorgando centralidad a las voces de los/as NNA participantes. A partir de estos relatos, se desarrolla posteriormente una lectura analítica que dialoga con distintos aportes teóricos del campo educativo, lo que permite comprender las experiencias narradas como resultado de prácticas escolares rígidas, poco sensibles a las trayectorias, contextos y necesidades de las niñas y adolescencias.

La historia de la exclusión escolar en Cerro Navia no empieza con un acto único ni termina con una decisión aislada de “salirse” de la escuela. En las voces de los/as ocho NNA que participan del programa de ONG APIS, la exclusión aparece como un proceso: una suma de ausencias que se vuelven hábito, de miradas sin respuesta, de aulas donde el silencio pesa más que la palabra. Desde un enfoque fenomenológico-narrativo, escuchamos cómo cada biografía va vinculada a circunstancias familiares, territoriales y escolares, con emociones que marcan la piel: tristeza, miedo, desánimo, rabia, y en no pocos momentos, una esperanza que insiste.

Este análisis, por tanto, no busca describir casos aislados, sino comprender patrones y singularidades en las experiencias narradas, reconociendo la exclusión y la desvinculación escolar como un proceso complejo, estructural, situado y relacional.

La organización de los resultados en ejes y categorías analíticas responde a un proceso inductivo de análisis cualitativo, construido a partir de las entrevistas en profundidad realizadas a niños, niñas y adolescentes participantes del estudio, así como del análisis del grupo focal desarrollado como instancia de reflexión colectiva. La densidad, profundidad y recurrencia de los temas emergentes varía según las experiencias narradas tanto a nivel individual como colectivo, lo que explica que no todos los ejes presenten el mismo número de categorías. En este sentido, las categorías se configuran en función de su relevancia analítica y de su capacidad para dar respuesta a los objetivos de la investigación. Asimismo, las entrevistas y el grupo focal son abordados de manera transversal, permitiendo que una misma experiencia o relato contribuya a distintos ejes analíticos, fortaleciendo la comprensión del fenómeno de la exclusión y reinserción escolar desde múltiples niveles de análisis. La coherencia entre los objetivos de investigación, los ejes analíticos y los hallazgos presentados se resguarda mediante una matriz de trazabilidad, la cual permite seguir el recorrido analítico desde los datos empíricos hasta las conclusiones del estudio (ver Anexo 4).

### 7.1 Caracterización General de los y las participantes.

Con el fin de contextualizar las narrativas analizadas y resguardar criterios éticos de confidencialidad, a continuación, se presenta una caracterización general de los y las participantes, considerando variables sociodemográficas relevantes para la comprensión de sus trayectorias educativas.

NNA	Nombre	Edad	Género	Comuna de Residencia	Último Curso Aprobado	Años de Rezago Educativo
1	Emilio	14	Masculino	Cerro Navia	4° Básico	4
2	Catalina	15	Femenino	Cerro Navia	7° Básico	3
3	Lucas	18	Masculino	Cerro Navia	2° Medio	2
4	Martín	17	Masculino	Cerro Navia	8° Básico	4
5	Martina	16	Femenino	Cerro Navia	8° Básico	3
6	Vicente	16	Masculino	Cerro Navia	2° Medio	1
7	Daniela	11	Femenino	Cerro Navia	6° Básico	0
8	Jaime	17	Masculino	Cerro Navia	8° Básico	4

## **7.2 Eje 1: Trayectorias educativas previas y fragmentación del proceso escolar**

Las narrativas de los niños, niñas y adolescentes participantes evidencian trayectorias educativas marcadas por interrupciones progresivas, quiebres reiterados y una desvinculación paulatina del sistema escolar. Estas trayectorias no responden a decisiones individuales aisladas, sino que se configuran como procesos acumulativos en los que confluyen experiencias de violencia, omisión institucional, rigidez pedagógica y ausencia de condiciones de cuidado, debilitando progresivamente el vínculo con la escuela y el sentido de pertenencia escolar.

Desde las voces de los y las participantes, la discontinuidad escolar se manifiesta a través de repitencias, cambios frecuentes de establecimiento, períodos prolongados de inasistencia y salidas anticipadas del sistema educativo formal. Estas trayectorias se distancian del modelo de escolaridad lineal y progresiva esperado por la institución, generando una tensión constante entre la trayectoria “real” vivida por los NNA y la trayectoria “ideal” prescrita por el sistema educativo (Terigi, 2009).

### **7.2.1 Trayectorias escolares discontinuas**

Esta categoría analítica se levanta sobre los relatos permiten reconstruir trayectorias caracterizadas por cambios frecuentes de establecimiento, períodos prolongados de inasistencia, repitencia y pérdida del vínculo con la escuela. Estas trayectorias se alejan del modelo de escolaridad lineal y progresiva que el sistema educativo espera, generando una tensión constante entre la trayectoria “real” vivida por los/as NNA y la trayectoria “esperada” por la institución escolar.

Las trayectorias escolares de los/as NNA participantes del programa se caracterizan por interrupciones progresivas, cambios de modalidad educativa y quiebres en la continuidad escolar que no responden a una única causa. En los relatos que se presentan a continuación de Emilio y Daniela, la discontinuidad no se presenta como una decisión individual ni repentina, sino como el resultado de experiencias acumuladas de violencia, inseguridad y ausencia de condiciones institucionales de cuidado, que van debilitando el vínculo con la escuela.

#### **7.2.1.1 : La desvinculación progresiva frente a la omisión institucional (Emilio).**

En el relato de Emilio, adolescente de 14 años, con cuarto básico aprobado y cuatro años de rezago educativo, la trayectoria escolar se inicia de manera positiva, asociada al disfrute del espacio escolar y del vínculo con sus pares. Al recordar sus primeros años, Emilio señala que “en los primeros años todo era normal”, agregando que lo pasaba bien en el colegio, con sus amigos, y que le iba bien académicamente. Sin embargo, este recorrido se ve tempranamente interrumpido por experiencias reiteradas de violencia entre pares que marcan un punto de inflexión en su biografía escolar.

Al referirse a estos episodios, Emilio relata de manera directa el impacto de las burlas sostenidas en el tiempo: “En segundo o tercero básico empezaron a reírse de mí por mis dientes, por cómo me veía, eran cosas tontas, pero igual me dolían”. La violencia descrita no aparece como un hecho aislado, sino como una experiencia persistente que afecta progresivamente su bienestar emocional y su relación con la escuela. Frente a estas situaciones de malos tratos, Emilio es enfático en señalar la ausencia de respuesta adulta dentro del establecimiento, “los profesores veían el bullying y no hacían nada”. La falta de intervención institucional para con Emilio deriva en un proceso progresivo de inasistencias, malestar y pérdida del sentido de asistir a la escuela. Este proceso culmina en la fragmentación de su trayectoria escolar, marcada por la repetencia y el cambio de establecimiento. Emilio describe este momento señalando “en cuarto básico iba a repetir, y después me cambiaron a otro colegio. Pero ahí peleaban mucho, me sentía mal, no me juntaba con nadie” la trayectoria se fragmenta aún más cuando su escolaridad continúa en modalidad online, experiencia que no logra restituir el vínculo con el aprendizaje. Al respecto, Emilio expresa con claridad su desafección frente a esta modalidad, “no me gustaba. No aprendía nada”. En este contexto, la respuesta institucional frente a las situaciones de violencia vividas resulta especialmente significativa para comprender la forma en que se construye su desvinculación escolar. Emilio relata que, ante lo que estaba ocurriendo, su madre acudió a la dirección del establecimiento, recibiendo la siguiente respuesta, “mi mamá habló con la directora y le dijeron que lo mejor era que me llevara al psicólogo, porque yo no decía nada”

Esta afirmación permite comprender cómo la dificultad de Emilio para verbalizar lo que ocurría es interpretada por la institución como un problema individual, desplazando el foco desde la violencia presente en el espacio escolar hacia una derivación externa. El silencio de Emilio no es leído como una señal de sufrimiento o vulneración, sino como una carencia personal, lo que impide la generación de acciones pedagógicas o relacionales orientadas a abordar el bullying dentro de la escuela.

De este modo, la experiencia de Emilio da cuenta de una desvinculación que se produce de manera gradual y silenciosa, sin confrontación explícita, pero con efectos profundos en su vínculo con la escuela. La exclusión escolar no se manifiesta como una expulsión directa, sino como el resultado de una acumulación de omisiones institucionales que van erosionando la posibilidad de permanencia.

La trayectoria escolar de Emilio evidencia cómo la exclusión educativa se construye a partir de una cadena de omisiones institucionales, en las que la violencia es observada, pero no abordada. En diálogo con Cecilia Richards (2017), estas omisiones pueden comprenderse como formas de violencia institucional que normalizan el daño y trasladan la responsabilidad al estudiante y su familia. Asimismo, desde Flavia Terigi (2009), la experiencia de Emilio refleja el quiebre entre una trayectoria escolar “esperada”, continua y protegida, y una trayectoria real atravesada por violencia, inseguridad y falta de condiciones institucionales para sostener la permanencia en el sistema educativo.

### **7.2.1.2 La interrupción de la trayectoria escolar como estrategia de protección frente a la inseguridad institucional (Daniela).**

En el caso de Daniela, niña de 11 años, con sexto básico aprobado y sin rezago educativo, la discontinuidad de la trayectoria escolar no se vincula a dificultades académicas ni a conflictos directos y sostenidos con pares, sino a una experiencia de inseguridad estructural que afecta el derecho a una escolaridad protegida. Su salida del sistema educativo formal se produce a partir de un hecho que marca profundamente a su familia y redefine la percepción de la escuela como un espacio seguro.

Daniela relata que el año anterior a su salida del colegio “un niño llevó una pistola al colegio”, señalando que, si bien “no pasó nada grave”, la situación generó preocupación en su familia. Al recordar ese momento, agrega que “lo único que vi fue que llegaron los carabineros”, lo que da cuenta del impacto del episodio y de la forma en que la respuesta institucional fue vivida desde la intervención policial más que desde un acompañamiento educativo.

La presencia de un arma al interior del establecimiento constituye un hito crítico que excede la experiencia individual y remite a la incapacidad institucional de garantizar condiciones mínimas de seguridad y resguardo. A partir de este hecho, Daniela es retirada del colegio, interrumpiendo una trayectoria que hasta ese momento se desarrollaba con normalidad. La propia Daniela explica que “estaba en quinto, lo terminé, pero después me retiraron”, evidenciando que la decisión de salida no estuvo asociada a su desempeño académico.

La desvinculación escolar se ve acompañada, además, por la ausencia de contacto posterior por parte del establecimiento. Daniela señala que, tras su salida, “nadie me llamó”, lo que evidencia la falta de seguimiento y acompañamiento institucional frente a una interrupción significativa de la trayectoria escolar. Esta ausencia de vínculo refuerza la idea de una escuela que no asume responsabilidad en la continuidad educativa una vez producido el quiebre.

En su narrativa, Daniela expresa sentimientos diversos respecto a la salida de la escuela. Por una parte, manifiesta malestar por la pérdida del espacio relacional construido con sus pares, indicando que “me sentí mal, porque tenía amigos de muchos años”. Por otra, reconoce una sensación de alivio frente a la salida de un entorno percibido como riesgoso, señalando que “también fue raro, como algo malo y bueno al mismo tiempo”. Estas emisiones son profundizadas cuando expresa que “me sentí mal porque dejé a mis compañeros con ese problema, pero también bien porque estoy fuera de peligro”.

El relato de Daniela permite comprender que la interrupción de la trayectoria escolar no se produce únicamente como consecuencia de violencia directa o dificultades pedagógicas, sino también por la falta de garantías institucionales de cuidado y seguridad. En diálogo con Dussel (2004), este tipo de experiencias da cuenta de formas de violencia estructural que se manifiestan cuando la escuela no logra cumplir su función básica de resguardo y protección. Asimismo, desde Freire (2007), la ausencia de acompañamiento posterior y la falta de diálogo institucional refuerzan una relación educativa en la que la escuela se limita a informar sobre los hechos, sin sostener vínculos ni procesos educativos una vez producido el quiebre.

### 7.2.1.3 La desvalorización pedagógica como factores de desvinculación escolar (Martina).

En el caso de Martina, adolescente de 16 años, con octavo básico aprobado y tres años de rezago educativo, la discontinuidad de la trayectoria escolar se configura a partir de experiencias reiteradas de violencia cotidiana, humillación y desvalorización pedagógica vividas al interior del espacio escolar. A diferencia de trayectorias marcadas por un único evento crítico, en su relato la exclusión se construye de manera progresiva, a través de prácticas reiteradas que erosionan su bienestar emocional, su autoimagen como estudiante y su sentido de pertenencia a la escuela.

Al recordar sus primeros años de escolaridad, Martina señala que, si bien inicialmente se encontraba bien, las experiencias de maltrato comenzaron a instalarse tempranamente. En sus palabras, relata que “me molestaban”, especificando que “me tiraban baldes de agua con tierra y la directora no me creía”. Esta falta de credibilidad por parte de la autoridad escolar aparece como un elemento central en su experiencia, ya que no solo invisibiliza la violencia sufrida, sino que refuerza la sensación de desprotección institucional. Martina agrega que estas situaciones no fueron aisladas, señalando que “en otro colegio me pasó lo mismo”, lo que evidencia la reiteración de experiencias de exclusión en distintos establecimientos.

La violencia relatada por Martina no se limita a burlas verbales, sino que incluye agresiones físicas y simbólicas que afectan directamente su dignidad como estudiante. En su testimonio, señala que “decían que no sabía nada y me trataban mal”, agregando que “me tiraban basura y pegamento”, situaciones que culminan en una decisión drástica respecto a su permanencia en la escuela, indicando que “así que decidí no volver más”. La salida del sistema escolar no aparece, por tanto, como una reacción impulsiva, sino como una respuesta frente a la reiteración del daño y la ausencia de resguardo por parte de la institución.

Al referirse a lo ocurrido en su hogar tras dejar la escuela, Martina señala que su madre comprendió la situación vivida, indicando que “mi mamá estuvo de acuerdo porque veía todo lo que me hacían”, y que se comprometió a “buscar una escuela mejor donde me ayudaran”. Este apoyo familiar aparece como un factor de protección frente a la exclusión, en contraste con la ausencia de contención experimentada en el espacio escolar.

Cuando reflexiona sobre su experiencia escolar en retrospectiva, Martina identifica emociones de “enojo y algo de felicidad”, precisando que el enojo se relaciona con “cómo me trataron”, mientras que la felicidad se vincula a su situación actual, señalando que “ahora estoy tranquila”. Al evaluar los aprendizajes que le dejó la escuela, Martina es enfática al señalar que fueron “más malas”, relatando prácticas de humillación explícita como que “me gritaban, me ponían orejas de burro y me dejaban en el rincón”, agregando que “lo bueno es que aprendí a no dejar que me humillen”. A pesar de estas experiencias, Martina no rechaza la escolaridad en sí misma, sino las condiciones en que esta se vivió. Al ser consultada por la posibilidad de volver a la escuela regular, señala que “sí, pero no a la misma”, expresando su deseo de asistir a una escuela “con respeto, colores bonitos y sin burlas”.

### **7.2.2 : Violencia escolar y ausencia de respuesta institucional.**

Esta categoría analítica aborda las experiencias de violencia escolar vividas por niños, niñas y adolescentes en el sistema educativo formal, poniendo especial énfasis en la ausencia, insuficiencia o ineficacia de las respuestas institucionales frente a dichas situaciones. A partir de las narrativas recogidas, la violencia no aparece únicamente como un hecho aislado o circunstancial, sino como una experiencia persistente que se inscribe en la vida escolar y que se ve profundizada por la falta de acciones oportunas, protectoras y reparadoras por parte de los establecimientos educativos.

Desde las voces de los y las participantes, se observa que las situaciones de violencia ya sea entre pares, simbólica o asociada a contextos de inseguridad adquieren mayor gravedad cuando no existen mecanismos claros de contención, acompañamiento y resolución. La ausencia de respuesta institucional no solo invisibiliza el malestar vivido, sino que contribuye a la normalización del daño, debilitando el vínculo entre los estudiantes y la escuela como espacio de cuidado y protección.

#### **7.2.2.1 La violencia reiterada y la omisión institucional como factores de exclusión escolar (Catalina)**

En el relato de Catalina, adolescente de 15 años, con séptimo básico aprobado y tres años de rezago educativo, la exclusión escolar se configura a partir de experiencias reiteradas de violencia entre pares, combinadas con una ausencia sostenida de respuesta institucional que termina por quebrar su permanencia en el sistema escolar. Al reflexionar sobre su decisión de dejar de asistir, Catalina señala que “dejé de ir a la escuela porque nunca hicieron nada”, sintetizando una experiencia prolongada de desprotección. Catalina relata que las situaciones de violencia comenzaron en su primer establecimiento, indicando que “en la primera escuela me hicieron bullying” y describiendo episodios de alta gravedad al señalar que “me encerraban en el baño y una vez me empujaron del escenario”. Tras cambiarse de colegio, experimenta un período de mayor estabilidad; sin embargo, esta situación vuelve a repetirse cuando cursaba séptimo básico, momento en el que señala que “estuvo bien hasta séptimo, cuando unas niñas nuevas empezaron a molestarme”.

Al referirse a la reacción de los adultos frente a estas situaciones, Catalina es clara al señalar que “la profesora avisaba, pero el director no hacía nada”. Esta afirmación expresa con fuerza una experiencia de omisión institucional en la que la violencia es conocida por la escuela, pero no se traduce en acciones concretas de protección, acompañamiento o reparación. La reiteración del “no hacía nada” refleja una vivencia de desprotección prolongada que va debilitando progresivamente la confianza en la escuela como espacio seguro.

La ausencia de respuesta se profundiza cuando Catalina relata que, frente a las agresiones, fue derivada a convivencia escolar, señalando que “al final me mandaban a convivencia escolar, aunque yo solo me defendía”. En esta experiencia, la institución no solo deja de intervenir frente a la violencia sufrida, sino que desplaza el foco del conflicto hacia la estudiante, interpretando su reacción defensiva como un problema conductual.

En este sentido, la experiencia de Catalina muestra cómo la violencia escolar, cuando no es abordada de manera oportuna y reparadora, se convierte en un factor decisivo de exclusión. La desvinculación aparece así no como una elección individual, sino como el resultado de un proceso en el que la escuela deja de cumplir su función básica de cuidado y resguardo frente a situaciones de vulneración. Tal como plantea Richards (2017), las omisiones institucionales generan procesos de normalización del daño, en los que la violencia pasa a formar parte del funcionamiento cotidiano de la escuela.

Desde la perspectiva de Freire (2007), la experiencia de Catalina revela la ausencia de una pedagogía basada en el diálogo y el reconocimiento. La institución no problematiza la violencia ni construye soluciones colectivas, sino que actúa desde una lógica sancionatoria que niega a la estudiante su condición de sujeto de palabra y de derecho.

Finalmente, cuando Catalina señala que al dejar de asistir se sintió “mejor, más segura”, se evidencia que la salida de la escuela no se vive solo como pérdida, sino también como una estrategia de autoprotección frente a un espacio que dejó de ser seguro. Su relato muestra que la exclusión escolar se construye como un proceso en el que la violencia, sumada a la omisión institucional, empuja a la estudiante fuera del sistema, no por desinterés por aprender, sino por la necesidad de resguardar su integridad emocional y física.

#### **7.2.2.2 La sanción pedagógica y la omisión de apoyos como formas de violencia institucional (Jaime y voces de grupo focal).**

En el relato de Jaime describe el aula como un espacio en el que la conducta y la disciplina se vuelven la respuesta dominante: “había muchos compañeros y me distraía mucho los profes me retaban y me anotaban”. En su experiencia, la intervención docente aparece centrada en el control de la conducta, más que en la comprensión de las condiciones que dificultaban su participación.

Este énfasis sancionatorio se vuelve más significativo cuando Jaime explicita una dimensión pedagógica que no fue atendida. Señala que, además del desorden, “no entendía mucho”, situando su dificultad en el plano del aprendizaje y no solo en el comportamiento. Sin embargo, su relato no incluye acciones de apoyo, estrategias diferenciadas o acompañamiento sistemático; en cambio, se repite la dinámica de amonestación. Jaime incluso reconoce que intentaba obedecer, pero que “a veces como que se me olvidaba y me volvía a parar” describiendo una experiencia escolar donde el error y el olvido se sancionan. El impacto subjetivo de esta experiencia se expresa con una frase breve y directa: “me sentí, fome” al explicarlo, Jaime asocia ese malestar con “dejar de estudiar”, agregando un punto crucial para esta categoría: “igual me gusta estudiar y ver a mis amigos”. Es decir, el distanciamiento escolar no aparece como una renuncia al aprendizaje, sino como una consecuencia de una experiencia institucional que no ofreció condiciones de apoyo para permanecer.

Las voces del grupo focal refuerzan este patrón, evidenciando que la sanción y la omisión de apoyos no son vividas como hechos aislados. En la conversación grupal, un/a participante expresa: “yo me fui porque no me entendían” está frase que converge con la experiencia de Jaime al situar la exclusión en la falta de comprensión pedagógica y relacional. Del mismo modo, en el grupo focal aparece una expresión que da cuenta del efecto subjetivo de estas prácticas: “yo porque me sentía tonto porque no tenía estudios, no

cachaba nada, todos andaban en colegio y yo no cachaba nada”. Esta voz colectiva no se presenta como “interpretación”, sino como evidencia directa del modo en que la falta de apoyo puede transformarse en auto desvalorización.

En la misma línea, el grupo focal registra prácticas explícitas de deslegitimación vinculadas a la asistencia formal sin aprendizaje real. Un /una participante relata que se sentía como si fuera “a calentar el asiento”, y agrega que esa expresión provenía de “todos los profesores” y también de “los alumnos”

Este tipo de enunciados muestra cómo la violencia institucional se produce no solo por acción (sanción), sino también por omisión (no enseñar, no apoyar, no adaptar) y por discursos que etiquetan, reducen y deshumanizan la experiencia escolar.

Las experiencias relatadas por Jaime y por los y las participantes del grupo focal permiten dialogar directamente con la crítica que Paulo Freire desarrolla en *Pedagogía del oprimido* respecto de la educación bancaria. En este modelo, el estudiantado es concebido como un receptor pasivo de contenidos, cuyo valor se mide por la asistencia, el cumplimiento y la obediencia, más que por su comprensión o participación activa.

Desde esta mirada se expresa con claridad en las voces del grupo focal cuando un/a NNA señala que asistía a la escuela solo para “calentar el asiento”, expresión atribuida tanto a docentes como a compañeros. Desde la perspectiva freireana, esta práctica reduce al estudiante a un objeto dentro del sistema educativo, presente físicamente pero excluido como sujeto de aprendizaje. La educación deja de ser un acto de diálogo y se transforma en una práctica de control.

Asimismo, cuando un/a participante expresa que se sentía “tonto porque no tenía estudios, no cachaba nada, todos andaban en colegio y yo no cachaba nada”, se evidencia uno de los efectos más profundos de la educación bancaria: la internalización del fracaso como responsabilidad individual.

### **7.2.2.3 La normalización del bullying como factores de exclusión escolar (Martín)**

En el relato de Martín, adolescente de 17 años, con octavo básico aprobado y cuatro años de rezago educativo, la exclusión escolar se configura a partir de experiencias reiteradas de violencia entre pares que no encuentran una respuesta institucional sostenida ni efectiva. A lo largo de su trayectoria, el bullying aparece como una experiencia persistente que afecta su bienestar emocional, su desempeño académico y su permanencia en el sistema escolar, mientras que la intervención adulta se limita a acciones puntuales que no logran interrumpir el daño.

Al recordar sus primeros años de escolaridad, Martín relata que las situaciones de hostigamiento comenzaron cuando un grupo de compañeros comenzó a molestarlo de manera reiterada, señalando que “se acercaron cuatro compañeros y me comenzaron a molestar”. Si bien reconoce que en una ocasión un profesor intervino, esta acción no tuvo efectos duraderos, ya que, según relata, “los separó y les dijo que se fueran, y después, al día siguiente, era lo mismo”. Esta reiteración evidencia una forma de normalización del bullying, en la que la violencia es momentáneamente contenida, pero no abordada en su origen ni en sus efectos. La ausencia de respuestas institucionales efectivas se profundiza cuando Martín relata que las situaciones de violencia continuaban sin que existieran acciones de seguimiento o

protección. Al ser consultado por la intervención de los profesores, señala que “decían que se calmaran y a mí también me decían que me calmara, que no los pescara”, lo que da cuenta de una minimización del malestar vivido y de una responsabilización individual frente a una situación de vulneración colectiva.

En este contexto, la experiencia escolar comienza a asociarse a altos niveles de estrés y tensión emocional. Martín señala que asistir a la escuela implicaba una carga constante, indicando que “siempre que iba me estresaba” y que temía las agresiones, ya que “algunas veces me esperaban en la sala para hacerme bullying”. Esta experiencia sostenida de hostigamiento se acompaña de dificultades académicas, particularmente en la concentración y comprensión de los contenidos. Martín explica que “cada vez que me explicaban algo, me costaba entenderlo más”.

Martín toma la decisión de partir de la escuela por los constantes hostigamientos y sus problemas de concentración y esto conlleva la posibilidad de repetir de curso. En sus palabras, señala que “antes de que me hicieran repetir, me salí”, evidenciando una salida preventiva frente a un sistema que no lograba responder ni a la violencia vivida ni a sus dificultades de aprendizaje. Tras su retiro, Martín relata que “nadie se preocupó ni me fueron a ver”, lo que refuerza la experiencia de abandono institucional y la ruptura definitiva del vínculo con la escuela.

En relación con las emociones asociadas a su salida del sistema escolar, Martín expresa sentimientos de alivio, señalando que se sintió “más relajado, más tranquilo”, ya que “ya no tengo que lidiar con el bullying”. Incluso identifica la salida como una experiencia de alivio emocional, indicando que sintió “alegría, porque ya no tengo que lidiar con el bullying”, lo que evidencia que la desvinculación se vive como una estrategia de autoprotección frente a un entorno percibido como hostil.

El relato de Martín permite comprender que la violencia escolar no solo se expresa en las agresiones directas entre pares, sino también en las respuestas institucionales que minimizan el malestar, normalizan el hostigamiento y trasladan la responsabilidad al estudiante. Esta experiencia se vincula con lo planteado por Richards (2017) respecto de las formas de violencia institucional que operan cuando la escuela observa el daño, pero no interviene de manera estructural. Asimismo, desde Freire (2007), la respuesta adulta centrada en “calmarse” y “no pescar” niega la experiencia del estudiante como válida, debilitando el diálogo y el reconocimiento. En diálogo con Terigi (2004), la trayectoria de Martín evidencia la tensión entre una trayectoria escolar esperada, basada en la permanencia y la autorregulación, y una trayectoria real marcada por violencia, dificultades de aprendizaje y ausencia de apoyos, que termina por hacer inviable la continuidad educativa en el sistema escolar regular.

## **7.3 Eje 2: Experiencia escolar, emociones y sentidos atribuidos a la exclusión educativa**

Este eje analítico aborda los sentidos y las emociones que NNA atribuyen a sus experiencias escolares previas a su ingreso al programa de la ONG APIS, así como a los procesos de exclusión educativa que vivieron. A partir del análisis de las entrevistas en profundidad y del grupo focal, se observa que la exclusión escolar no se expresa únicamente en trayectorias educativas interrumpidas, sino también en una afectación emocional profunda, que deja huellas en la manera en que los y las NNA se perciben a sí mismos, a la escuela y al aprendizaje.

Las narrativas evidencian emociones como tristeza, miedo, rabia, vergüenza, desánimo y, en algunos casos, indiferencia, las cuales se articulan con experiencias reiteradas de violencia, desprotección e invisibilización. Este eje privilegia la voz de las niñas y adolescentes como punto de partida para comprender cómo estas emociones configuran el vínculo con la escuela y contribuyen a los procesos de desvinculación educativa.

### **7.3.1 Invisibilización pedagógica y deterioro progresivo de la autoimagen como estudiante**

Esta categoría da cuenta de una dimensión central de la experiencia de exclusión escolar narrada por los NNA, vinculada a procesos de invisibilización pedagógica y a un progresivo deterioro de la autoimagen como estudiantes. En sus relatos emergen vivencias de desvalorización personal y académica, junto con sentimientos de vergüenza, inseguridad y pérdida de confianza, que inciden directamente en la forma en que se perciben a sí mismos en el espacio escolar. Desde estas experiencias, la exclusión no se expresa únicamente como la salida formal del sistema educativo, sino como un proceso previo de no reconocimiento, en el cual la escuela deja de constituirse como un espacio significativo donde estar, aprender y participar adquiere sentido.

#### **7.3.1.1 La experiencia de no ser visto ni acompañado pedagógicamente (Vicente)**

En el relato de Vicente, adolescente de 16 años, con segundo medio aprobado y un año de rezago educativo, la experiencia de exclusión escolar se configura a partir de una percepción persistente de invisibilización pedagógica, asociada a la ausencia de apoyo docente frente a sus necesidades de aprendizaje. A diferencia de trayectorias marcadas por violencia explícita, en su narrativa la desvinculación se construye desde la indiferencia cotidiana, el no reconocimiento y la sensación de que su presencia en la escuela carecía de relevancia.

Al recordar su trayectoria escolar, Vicente señala que durante sus primeros años su experiencia fue “normal”, indicando que asistía regularmente al colegio y obtenía buenas calificaciones. Sin embargo, esta percepción comienza a modificarse durante la educación básica, cuando repite octavo básico por inasistencia. Al explicar los motivos de esta situación, Vicente señala que “sentía que los profesores no me tomaban mucha atención” y que “me ignoraban”, agregando que “no recibía apoyo en comprensión lectora”, a pesar de reconocer sus dificultades. Esta experiencia de desatención sostenida incide directamente en su disposición a asistir a la escuela, ya que, según relata, “sentía que daba lo mismo si iba o no, como que no importaba”.

La sensación de no ser visto ni considerado por los adultos del establecimiento afecta progresivamente la autoimagen académica de Vicente y su sentido de pertenencia escolar. La escuela deja de ser percibida como un espacio de acompañamiento y comienza a vivirse como un lugar indiferente frente a sus necesidades. Este proceso se profundiza cuando, tras repetir el curso, se incorpora a un nuevo establecimiento, donde si bien valora la calidad educativa, vuelve a experimentar dificultades asociadas a la rigidez institucional.

En su paso por el INBA, Vicente relata que problemas de salud le obligaban a ausentarse periódicamente, lo que derivó en la acumulación de contenidos y trabajos. Al respecto, señala que, aunque entregaba los trabajos solicitados, “ya se había pasado el plazo y no me los recibían”, agregando que se le informaba que “ya había expirado el tiempo” para ser evaluado. Estas prácticas refuerzan una experiencia de exclusión pedagógica, en la que las condiciones personales y de salud no son consideradas dentro del proceso educativo.

Vicente expresa que en este contexto se sentía “tratado como adulto”, señalando que “si no hacías las cosas solo, nadie te ayudaba”, lo que evidencia una ausencia de mediación pedagógica acorde a su etapa de desarrollo. Esta lógica institucional, centrada en la autonomía forzada y la estandarización de tiempos y exigencias, contribuye a profundizar su sensación de desajuste y desmotivación frente a la escuela.

En relación con las emociones asociadas a este proceso, Vicente señala que dejar el colegio fue “fome”, principalmente por la pérdida del vínculo con sus pares, ya que “ellos se fueron al liceo y yo

me quedé atrás”. Sin embargo, no identifica emociones intensas de rabia o tristeza, describiendo su salida como “un paso más”, lo que puede interpretarse como una forma de naturalización del quiebre escolar frente a experiencias reiteradas de no reconocimiento, la experiencia de Vicente permite comprender cómo la invisibilización pedagógica opera como un mecanismo silencioso de exclusión escolar, en el que la ausencia de reconocimiento, la falta de acompañamiento y la rigidez institucional deterioran progresivamente la autoimagen del estudiante.

En diálogo con Terigi (2009), la trayectoria de Vicente evidencia la tensión entre una trayectoria escolar “esperada”, que presupone autonomía, adaptación a ritmos homogéneos y cumplimiento de plazos estandarizados, y una trayectoria real que requiere mediaciones pedagógicas diferenciadas, especialmente en contextos de rezago, inasistencias por motivos de salud o dificultades específicas de aprendizaje. La falta de estas mediaciones contribuye a que el rezago se viva como fracaso personal y no como un desafío pedagógico institucional.

Asimismo, Dussel (2004) permite problematizar el modo en que la escuela, al operar desde lógicas burocráticas y normativas rígidas, deja de cumplir su función de cuidado y acompañamiento, especialmente frente a estudiantes cuyas trayectorias no se ajustan al modelo escolar hegemónico. En este marco, la invisibilización pedagógica se convierte en una forma de exclusión estructural, en la que la escuela sostiene su funcionamiento, pero no garantiza condiciones reales de inclusión.

Desde Freire (2007), la ausencia de diálogo, escucha y reconocimiento en la experiencia de Vicente da cuenta de una práctica educativa que se aleja de una pedagogía humanizadora. La escuela no problematiza las dificultades ni construye sentidos compartidos, sino que delega la responsabilidad en el estudiante, negándole su condición de sujeto de palabra y de derecho a una educación significativa.

### **7.3.1.2 El impacto del bullying en la autoimagen y el sentimiento de no pertenencia escolar (Lucas)**

En el relato de Lucas, adolescente de 18 años, con segundo medio aprobado y dos años de rezago educativo, la experiencia escolar se ve progresivamente tensionada por situaciones reiteradas de bullying que afectan su bienestar emocional y su percepción de sí mismo como estudiante. A diferencia de trayectorias marcadas por dificultades académicas iniciales, en su narrativa la exclusión se construye desde la vivencia cotidiana de no sentirse seguro ni reconocido dentro del espacio escolar.

Lucas recuerda que, durante sus primeros años, la escuela era un lugar asociado a la convivencia y al disfrute compartido con otros, señalando que “llegaba a estudiar, jugaba con mis compañeros, jugábamos a la pelota, íbamos a talleres, andábamos en bicicleta , cosas así”. Sin embargo, esta experiencia se ve interrumpida cuando comienza a sufrir hostigamiento por parte de otros estudiantes. Al relatar este proceso, Lucas señala que “sufrí bullying de varios compañeros” y que, a partir de ello, “no me sentía cómodo en clases y muchas veces me quedaba afuera”, agregando que “no quería entrar porque me sentía intimidado”.

Esta experiencia da cuenta de cómo la escuela deja de ser vivida como un espacio habitable y protector, transformándose en un lugar que genera temor. En el caso de Lucas, esta incomodidad sostenida impacta directamente en su asistencia, señalando que “faltaba mucho por ese tema” hasta que finalmente decide dejar de asistir cuando cursaba segundo medio, indicando que “fue por el mismo caso del bullying, por eso ya no fui más”.

A pesar de que Lucas relata que profesores y compañeros intentaron contactarlo para conocer lo que estaba ocurriendo, señala que, aun habiendo explicado la situación, “no se arregló”. Esta vivencia permite comprender cómo la ausencia de respuestas efectivas frente al bullying no solo perpetúa la violencia, sino que refuerza la sensación de no ser escuchado ni protegido por la institución.

Lucas también expresa pena y arrepentimiento al pensar en su rezago educativo, señalando que estar fuera de la escuela “me da pena, porque me gusta estudiar” y que siente “arrepentimiento, porque me atrasé en los estudios”. Estas palabras permiten comprender cómo la exclusión escolar no se vive como desinterés por el aprendizaje, sino como una experiencia dolorosa de quiebre entre el deseo de continuar y la imposibilidad de sostener la trayectoria en un entorno vivido como hostil. En este sentido, la experiencia de Lucas dialoga con lo planteado por Terigi (2009) respecto de las trayectorias reales que se distancian de las trayectorias esperadas por el sistema escolar, especialmente cuando no existen condiciones institucionales que permitan sostener la permanencia.

En el relato de Lucas, la exclusión escolar se configura así como un proceso gradual, en el que la violencia entre pares, la falta de respuestas efectivas y el deterioro emocional se entrelazan, empujándolo fuera de la escuela como una forma de resguardo frente a un espacio que dejó de ser seguro.

### **7.3.2 Indiferencia y desapego como formas de autoprotección.**

Esta categoría reúne relatos en los que los NNA describen actitudes de aparente indiferencia, distanciamiento emocional o desapego frente a la escuela y al proceso de aprendizaje. En sus narrativas, estas disposiciones no se presentan como desinterés espontáneo ni como falta de motivación individual, sino como respuestas construidas progresivamente frente a experiencias reiteradas de frustración, incomprensión y desgaste emocional en el espacio escolar. El desapego emerge, así, como una forma de autoprotección ante contextos percibidos como poco acogedores o emocionalmente demandantes, en los cuales el vínculo con la escuela se debilita antes de la desvinculación formal del sistema educativo

#### **7.3.2.1 El desapego emocional como respuesta a la violencia y la falta de protección escolar (Catalina).**

En la narrativa de Catalina, el desapego emocional hacia la escuela se expresa principalmente a través de las emociones asociadas a su decisión de dejar de asistir. Su relato se organiza desde cómo se sintió al alejarse de la escuela y no desde los acontecimientos escolares que precedieron esa decisión, los cuales han sido abordados en categorías anteriores.

Cuando Catalina recuerda el momento en que dejó de ir al colegio, destaca el alivio emocional que experimentó: “Me sentí mejor, más segura”. Esta afirmación sitúa el distanciamiento de la escuela como una experiencia de protección personal, asociada a la disminución del miedo y de la tensión emocional que caracterizaban su vivencia escolar. La salida del sistema no aparece en su relato como una pérdida inmediata, sino como una forma de recuperar tranquilidad.

Al profundizar en sus emociones, Catalina identifica sentimientos complejos y simultáneos. Por una parte, expresa “rabia porque no hicieron nada”, emoción que remite a la sensación de desamparo y falta de apoyo adulto. Por otra, reconoce sentir “pena por dejar a mis amigos”. Estas emociones dan cuenta de un desapego que no es indiferente ni frío, sino atravesado por vínculos afectivos y por una vivencia de injusticia que permanece en su memoria emocional.

Sin embargo, este distanciamiento no implica la negación del deseo de estudiar ni del valor de la experiencia escolar. Catalina expresa claramente que le “gustaría volver, tener ese ritmo de escuela y terminar de estudiar en un espacio formal”, estableciendo una condición fundamental: “solo si hay respeto, sin bullying”. Esta afirmación permite comprender que el desapego no se dirige al aprendizaje en sí, sino a las condiciones emocionales y relacionales en que este ocurre.

#### **7.3.2.2 Salida anticipada de la escuela como estrategia de autoprotección y la emocionalidad. (Voces Grupo Focal )**

En el grupo focal, la salida anticipada de la escuela emerge como una estrategia colectiva de autoprotección frente a experiencias escolares vividas como emocionalmente dañinas. Las narrativas de los NNA no se organizan únicamente en torno a hechos concretos, sino principalmente en los efectos emocionales que la experiencia escolar produjo en sus trayectorias y en su bienestar subjetivo.

Al relatar los motivos de su desvinculación, los y las participantes mencionan situaciones reiteradas de violencia, incomprensión y falta de respuesta institucional. Expresiones como “yo me fui por bullying” o

“yo me fui porque no me entendían” dan cuenta de experiencias en las que la escuela aparece como un espacio que no logra resguardar emocionalmente a los estudiantes.

Algunos participantes señalan que, en un primer momento, la desvinculación fue vivida como un alivio, indicando que se sintieron “bien por terminar con el bullying”, mientras que otros relatan un impacto emocional posterior más profundo, señalando que “después me deprimí, me deprimí mucho”. Estas voces muestran que la salida anticipada no implica necesariamente bienestar inmediato, sino un proceso emocional complejo en el que el alivio convive con la tristeza.

Un/a participante expresa que se sentía “tonto porque no tenía estudios, no cachaba nada, todos andaban en colegio y yo no cachaba nada”, evidenciando el impacto que la salida de la escuela tiene en la autoimagen y en la percepción de sí como estudiante. Esta experiencia se refuerza cuando se relatan prácticas escolares que reducen la escolarización a la mera presencia física, como asistir a clases solo para “calentar el asiento”, expresión que, según se señala, era utilizada tanto por docentes como por compañeros.

El retiro emocional se expresa también en respuestas de aparente indiferencia frente a la salida del sistema escolar, como cuando algunos participantes señalan que “les daba lo mismo” dejar la escuela. Estas expresiones no deben interpretarse como desinterés, sino como mecanismos defensivos frente a experiencias reiteradas de frustración, inseguridad o miedo. De hecho, otros relatos del grupo focal refuerzan esta lectura al mencionar emociones como el enojo por el atraso escolar o el miedo frente a situaciones de violencia, señalando que se sentían “con miedo por el tema de la pistola”. En conjunto, las voces del grupo focal permiten comprender que la salida anticipada de la escuela se configura como una respuesta emocional orientada a la autoprotección, frente a entornos educativos percibidos como inseguros o poco acogedores.

### **7.4 Eje 3: Reinserción escolar y expectativas de continuidad educativa.**

Este eje analítico aborda cómo los NNA participantes del programa de la ONG APIS significan la reinserción escolar y cuáles son sus expectativas respecto de la continuidad educativa, luego de haber experimentado trayectorias marcadas por la exclusión, el malestar emocional y la desprotección institucional. A diferencia de los ejes anteriores, centrados en el pasado escolar y sus efectos subjetivos, este eje se orienta a comprender los sentidos que los y las NNA construyen en torno al volver, al re-vincularse con la escuela y a proyectarse hacia el futuro educativo.

Los relatos muestran que la reinserción no es vivida como un proceso lineal ni exento de tensiones. Por el contrario, aparece atravesada por emociones diversas e intensas, donde conviven la esperanza, el deseo de continuar estudiando y la posibilidad de “salir adelante”, junto con el miedo, la desconfianza y el recuerdo de experiencias previas de daño. En este contexto, la continuidad educativa no se concibe como una obligación abstracta, sino como una posibilidad que depende de condiciones concretas de buen trato, apoyo y reconocimiento.

A partir del análisis de las entrevistas y del grupo focal, este eje se organiza en dos categorías analíticas emergentes, que permiten comprender cómo los y las NNA resignifican la experiencia escolar tras la exclusión y bajo qué condiciones proyectan su permanencia en el sistema educativo

#### **7.4.1 Reinserción escolar como experiencia significativa.**

Esta categoría revela el sentir de los NNA a partir de sus experiencias como participantes del programa, la reinserción escolar es significada como una experiencia relevante y valorada, en tanto representa una posibilidad concreta de retomar estudios interrumpidos y reconstruir el vínculo con el aprendizaje. Sin embargo, este significado no es incondicional, la reinserción adquiere sentido únicamente cuando se desarrolla bajo condiciones distintas a aquellas que dieron origen a la exclusión escolar.

##### **7.4.1.1 Reinserción educativa un camino de acompañamiento reencantar a NNA. ( Voces Grupo Focal y Entrevistas en profundidad).**

En el grupo focal, los y las NNA expresan de manera colectiva que estos espacios de reinserción les permiten “volver a integrar nuestros estudios” y “recuperar años de estudio”, valorando especialmente la posibilidad de retomar trayectorias educativas interrumpidas. Asimismo, señalan que en estos espacios se sienten “más tranquilos” y contenidos emocionalmente, destacando el trato recibido y la posibilidad de pedir ayuda sin temor. En este sentido, algunos participantes enfatizan que “acá puedo terminar mi cuarto medio” y agradecen que existan “profesores que me escuchan y me han ayudado”. Estas expresiones permiten comprender que la reinserción es valorada no solo por su dimensión académica, sino también por la experiencia relacional que ofrece, basada en el respeto, la escucha y el acompañamiento pedagógico.

En el relato de Emilio, la reinserción adquiere sentido como una segunda oportunidad tras una trayectoria marcada por el bullying y la ausencia de respuesta institucional. Emilio señala que el programa “ayuda a los niños que quedaron estancados o que sufrieron bullying”, destacando que el aprendizaje se vuelve posible cuando no está mediado por el miedo. La reinserción es significada como un espacio que repara, al menos parcialmente, la experiencia escolar previa.

Para Catalina, la reinserción escolar solo es posible cuando se asocia a seguridad y respeto. Tras haber dejado la escuela por situaciones reiteradas de violencia, Catalina señala que en este espacio “la ayudan más” y que existe conversación y escucha. Al imaginar su continuidad educativa, afirma que solo volvería a una escuela “sin bullying y con respeto”, evidenciando que la reinserción no se concibe como un retorno automático, sino como una experiencia condicionada al buen trato.

En el caso de Lucas, la reinserción es significada como una experiencia positiva que le ha permitido avanzar en los estudios y sentirse más tranquilo. Lucas valora especialmente la ausencia de conflictos y el compañerismo, reconociendo que estos espacios le han permitido recuperar la confianza para proyectar continuidad educativa.

Para Daniela, la reinserción se valora como un espacio protegido y distinto de la escuela tradicional. Daniela destaca el respeto y la tranquilidad del entorno, señalando que para volver al sistema escolar

necesitaría sentirse segura. La reinserción adquiere sentido, entonces, cuando la escuela es percibida como un lugar que cuida.

En el relato de Martín, la reinserción se vincula con la posibilidad de aprender en un ambiente más amable. Martín destaca que en el programa “los profesores ayudan más” y señala que su continuidad educativa dependería de que no se repitan situaciones de bullying, reforzando la idea de que el clima escolar es una condición central.

Para Martina, la reinserción representa una oportunidad concreta de recomenzar luego de trayectorias profundamente dañadas. Martina expresa que en este espacio “me tratan bien” y que se siente más segura, lo que le permite incluso proyectar la búsqueda de una escuela para continuar sus estudios.

Finalmente, Jaime valora la reinserción como un entorno que se ajusta mejor a sus necesidades. Destaca el respeto, la menor cantidad de estudiantes y la posibilidad de pedir ayuda, señalando que estas condiciones hacen que el aprendizaje sea posible.

Estas narrativas permiten comprender que la reinserción escolar se vuelve significativa cuando la experiencia educativa se organiza desde el reconocimiento y el cuidado. En diálogo con Paulo Freire (2007), los relatos evidencian la importancia de una educación humanizadora, basada en la escucha y el acompañamiento, donde los estudiantes vuelven a reconocerse como sujetos capaces de aprender. Desde Inés Dussel (2004), la reinserción aparece como una experiencia que restituye condiciones de dignidad y protección, frente a trayectorias escolares donde estas fueron vulneradas.

Asimismo, los aportes de Flavia Terigi (2009) permiten comprender que las trayectorias reales de los niños y niñas requieren respuestas institucionales flexibles, que reconozcan los quiebres y rezagos sin responsabilizar individualmente a quienes los viven. En esta línea, la reinserción solo adquiere sentido cuando la escuela se adapta a las trayectorias, y no a la inversa. Finalmente, desde la perspectiva de Catherine Walsh (2013), estas experiencias muestran la relevancia de una educación situada, que reconoce las historias, emociones y contextos de vida de los y las NNA como parte constitutiva del proceso educativo.

En conjunto, la reinserción escolar es significada como una posibilidad de recomenzar, siempre que esté sostenida por condiciones de buen trato, apoyo y reconocimiento. No se trata únicamente de volver a estudiar, sino de volver a confiar en que la experiencia escolar puede ser un espacio de cuidado, aprendizaje y dignidad.

#### **7.4.2 Condiciones para la continuidad educativa: buen trato, apoyo y reconocimiento.**

Esta categoría analítica aborda las condiciones que los niños, niñas y adolescentes identifican como fundamentales para sostener su permanencia y continuidad en los procesos educativos, una vez interrumpidas sus trayectorias escolares. A partir de las voces recogidas en el grupo focal, se observa que la continuidad educativa no se asocia únicamente al acceso a contenidos o a la regularidad de la asistencia, sino a la experiencia de vinculación y trato que se construye en los espacios educativos.

En este sentido, el buen trato, el apoyo pedagógico y el reconocimiento emergen como dimensiones centrales que permiten recomponer el vínculo con el aprendizaje y con la institución educativa. Estas condiciones son enunciadas por los y las participantes como elementos diferenciadores respecto de sus experiencias previas en el sistema escolar regular, y se constituyen en factores clave para proyectar trayectorias educativas posibles, sostenibles y significativas.

#### **7.4.2.1. El buen trato y el apoyo pedagógico como condiciones para la continuidad educativa.**

##### **( Voces Grupo Focal y entrevistas).**

En las narrativas de los NNA la posibilidad de dar continuidad a sus trayectorias educativas no aparece asociada únicamente a la obligación de asistir a la escuela o a cumplir con metas académicas, sino a la existencia de condiciones concretas que hagan posible permanecer en el sistema educativo sin volver a experimentar daño. La continuidad educativa es significada como un proceso condicionado al trato recibido, al apoyo pedagógico y al reconocimiento de sus necesidades y trayectorias.

En el grupo focal, los NNA coinciden en que para continuar estudiando es fundamental sentirse respetados y apoyados. De manera reiterada señalan que “el trato es lo más importante” y que el aprendizaje se vuelve posible cuando existen condiciones de acompañamiento, expresadas en frases como “acá sí explican” y “si uno no sabe, puede pedir ayuda”.

En el relato de Vicente, la continuidad educativa aparece directamente vinculada a la existencia de apoyos reales. Vicente señala que quería estudiar, pero que *“no me ayudaban en comprensión lectora”* y que cuando enfermaba, las exigencias se acumulaban sin flexibilidad. Desde su experiencia, continuar estudiando requiere una escuela que comprenda las interrupciones y ofrezca acompañamiento, no solo demandas.

Para Emilio, la continuidad educativa es posible cuando la escuela deja de ser un espacio de violencia. Emilio reconoce que quiere seguir estudiando, pero solo en contextos donde no se repitan las experiencias de bullying vividas previamente. El apoyo emocional y la protección aparecen como condiciones básicas para sostener el aprendizaje.

En el caso de Catalina, la continuidad educativa se asocia explícitamente al buen trato. Catalina señala que solo volvería a una escuela *“sin bullying y con respeto”*, dejando claro que no basta con reingresar al sistema, sino que es necesario que la institución garantice cuidado y escucha. La continuidad, para ella, está directamente ligada a la seguridad emocional.

Martina refuerza esta idea al señalar que su proyección educativa depende de encontrar una escuela *“donde me traten bien”*. Tras haber vivido reiteradas situaciones de violencia y descrédito, la continuidad educativa se vuelve posible únicamente cuando existe reconocimiento y validación de su experiencia.

Para Lucas, continuar estudiando requiere un ambiente tranquilo y libre de conflictos. Lucas destaca que aprende mejor en espacios donde *“no hay peleas”* y donde se siente acompañado, lo que refuerza la idea de que la continuidad no depende solo del esfuerzo individual, sino del contexto institucional.

En el relato de Martín, la continuidad educativa aparece condicionada al clima escolar. Martín señala que podría volver a estudiar si el ambiente es distinto, especialmente si no existe bullying y si los adultos intervienen de manera oportuna. La confianza en la institución es un requisito previo para sostener su trayectoria.

Finalmente, Jaime enfatiza que la continuidad educativa es posible en espacios con menos estudiantes, donde se pueda pedir ayuda y recibir atención personalizada. Para él, aprender requiere condiciones materiales y relacionales que se ajusten a sus necesidades, no un modelo homogéneo que exige autonomía sin apoyo.

Las voces de los ocho NNA permiten comprender que la continuidad educativa no se define únicamente por la voluntad de estudiar, sino por la capacidad del sistema escolar de generar condiciones justas y dignas de aprendizaje. En diálogo con Inés Dussel, estas narrativas muestran que la escuela debe garantizar no solo acceso, sino también experiencias educativas que resguarden la dignidad y el derecho a aprender. Desde Paulo Freire (2007), se evidencia la necesidad de una pedagogía basada en el diálogo, el acompañamiento y el reconocimiento del estudiante como sujeto de saber, condición indispensable para sostener la permanencia educativa.

Los aportes de Flavia Terigi (2009) permiten comprender que las trayectorias reales de estos niños y niñas requieren respuestas institucionales flexibles, que consideren interrupciones, rezagos y ritmos diversos. Cuando la escuela insiste en trayectorias únicas y homogéneas, la continuidad se vuelve inviable. En esta misma línea, David Harvey (2015) ayuda a comprender cómo las desigualdades estructurales condicionan el acceso a condiciones educativas equitativas, evidenciando que no todos los estudiantes parten desde el mismo lugar ni cuentan con los mismos apoyos.

En conjunto, esta categoría permite afirmar que la continuidad educativa es posible cuando la escuela se transforma en un espacio de buen trato, apoyo y reconocimiento, capaz de alojar trayectorias diversas sin reproducir las violencias que dieron origen a la exclusión.

### **7.5 Síntesis interpretativa de los hallazgos.**

En este apartado se presentan los principales hallazgos emergentes del análisis de las narrativas de los ocho niños, niñas y adolescentes (NNA) participantes de la ONG APIS. Dichos hallazgos permiten comprender la exclusión escolar como un proceso vivido, progresivo y de vinculación, más que como una decisión individual o un hecho puntual. Las voces de los y las NNA muestran que la desvinculación escolar se construye a partir de experiencias acumuladas de violencia escolar, omisiones institucionales, invisibilización pedagógica y rigidez de las prácticas educativas, las cuales debilitan progresivamente el vínculo con la escuela.

Un primer hallazgo central es que la exclusión escolar se origina al interior del propio sistema educativo, mediante prácticas normalizadas que no reconocen las trayectorias reales ni las condiciones de vida de los estudiantes. Situaciones de acoso escolar, desatención frente a dificultades de aprendizaje, repitencia y sanciones reiteradas aparecen en los relatos como hitos que fragmentan las trayectorias educativas y erosionan el sentido de pertenencia escolar. Estas experiencias no son narradas como hechos aislados, sino como parte de una trama institucional que empuja silenciosamente hacia la salida.

En segundo lugar, las narrativas evidencian una afectación emocional profunda asociada a estas experiencias. Emociones como tristeza, miedo, rabia, vergüenza y desánimo atraviesan los relatos, impactando directamente en la autoimagen de los y las NNA como estudiantes. La invisibilización pedagógica, expresada en frases como “me ignoraban” o “no me ayudaban” emerge como un factor clave en el deterioro de la confianza y en la percepción de no ser considerados sujetos y sujetas legítimos de aprendizaje. En este contexto, la indiferencia y el desapego emocional aparecen como estrategias de autoprotección frente al malestar reiterado.

Un tercer hallazgo relevante es que la exclusión escolar se encuentra estrechamente vinculada a las condiciones territoriales y sociales en las que se desarrollan las trayectorias educativas. Los relatos dan cuenta de contextos atravesados por inseguridad, problemas de salud, dificultades de transporte y responsabilidades familiares, que inciden directamente en la asistencia y el aprendizaje. La escuela, al no flexibilizar ni generar apoyos acordes a estas realidades, termina responsabilizando a los estudiantes por situaciones estructurales que exceden su control.

Asimismo, el análisis muestra que prácticas como la repitencia, la evaluación rígida y las sanciones disciplinarias operan como mecanismos de exclusión simbólica, reforzando identidades escolares deficitarias y consolidando la sensación de no pertenecer. Lejos de funcionar como dispositivos de apoyo, estas prácticas profundizan la fragmentación de las trayectorias y anticipan el abandono.

Los relatos de estos NNA permiten identificar que la reinserción escolar no se configura como un simple retorno al sistema educativo, sino como un proceso que adquiere sentido únicamente cuando se transforman de manera sustantiva las condiciones del vínculo pedagógico. Los niños, niñas y adolescentes expresan que el deseo de aprender permanece, pero que solo puede reactivarse en espacios donde se sientan escuchados, acogidos y reconocidos como sujetos valiosos, con ritmos, historias y necesidades propias donde se sientan pertenecientes.

En este marco, el acompañamiento socioeducativo desarrollado por la ONG APIS emerge como un hallazgo central y altamente significativo, en tanto constituye un espacio de acogida, cuidado y restitución de derechos para niños, niñas y adolescentes que han sido previamente vulnerados en sus derechos. A través de un proceso sostenido de aproximadamente 15 meses, APIS no solo acompaña la revinculación educativa, sino que repara el daño pedagógico y emocional acumulado, fortalece la autoestima académica y reconstruye la confianza en el aprendizaje. Este acompañamiento permite que los y las NNA vuelvan a proyectarse como estudiantes con derecho a aprender, haciendo posible una reinserción escolar situada, significativa y con mayores condiciones de continuidad educativa.

En conjunto, estos hallazgos permiten afirmar que la exclusión escolar es un fenómeno multicausal, estructural y vivido, y que la continuidad educativa no depende únicamente del reingreso al sistema escolar formal, sino de la existencia de dispositivos institucionales que reconozcan las trayectorias reales, reparen el daño acumulado y restituyan el derecho a aprender en condiciones de dignidad, cuidado y justicia educativa.

Los relatos de Catalina, Lucas, Emilio, Vicente, Daniela, Martina, Jaime y Martín permiten identificar patrones comunes en las experiencias de exclusión escolar, evidenciando que estas no responden a

situaciones aisladas, sino a prácticas escolares reiteradas que operan desde la normalización de la violencia, la omisión institucional y la desprotección. En este sentido, las trayectorias de los niños, niñas y adolescentes muestran cómo la exclusión se produce desde el interior del propio sistema educativo, a través de mecanismos cotidianos que fragmentan el vínculo con la escuela y debilitan progresivamente el sentido de pertenencia.

Desde los aportes de Cecilia Richards (2017), estas experiencias pueden comprenderse como efectos de violencias institucionales naturalizadas, en las que la ausencia de respuesta frente al malestar, el hostigamiento o las dificultades de aprendizaje desplaza la responsabilidad hacia los propios estudiantes. A su vez, Flavia Terigi (2009), permite leer estas trayectorias como recorridos reales que se distancian de la trayectoria escolar esperada, sin que la institución genere mediaciones suficientes para sostener la permanencia, transformando la repitencia, la inasistencia o el retiro anticipado en salidas casi inevitables.

Los testimonios evidencian también una afectación subjetiva profunda. Expresiones como *“me intimidaba”*, *“me daba lo mismo ir”*, *“no entendía nada”* o *“igual dolía”* dan cuenta de procesos de desvalorización y desgaste emocional que inciden directamente en la continuidad educativa. En diálogo con Paulo Freire (2007), estas vivencias revelan una relación pedagógica marcada por la falta de diálogo y reconocimiento, donde las dificultades no son abordadas como parte del proceso de aprendizaje, sino leídas como déficits individuales susceptibles de corrección o sanción.

Asimismo, desde la perspectiva de Inés Dussel (2004), las experiencias relatadas permiten reconocer una vulneración de principios éticos fundamentales de la educación, vinculados al derecho a aprender en condiciones de dignidad, cuidado y seguridad. Situaciones de humillación, indiferencia o exposición a contextos de riesgo muestran cómo la escuela deja de cumplir su función protectora, afectando no solo el rendimiento académico, sino la posibilidad misma de habitar el espacio escolar.

En este apartado se presentan los hallazgos que permiten dar respuesta directa a la pregunta de investigación. A partir de las voces de los niños, niñas y adolescentes (NNA), la exclusión escolar es comprendida como un proceso vivido, progresivo y relacional, producido al interior del sistema educativo mediante prácticas institucionales, pedagógicas y territoriales que fragilizan el vínculo con la escuela y el aprendizaje. Estos procesos no solo inciden en la desvinculación escolar, sino que también generan una afectación emocional significativa, la cual condiciona las posibilidades de continuidad educativa.

En relación con el Objetivo específico 1, orientado a describir las trayectorias educativas previas e hitos de exclusión, los hallazgos muestran que las trayectorias de los y las NNA se caracterizan por discontinuidades, repitencias, cambios de establecimiento, inasistencias prolongadas y retiros anticipados. Estos hitos no aparecen como decisiones individuales, sino como respuestas a experiencias acumuladas de violencia escolar, omisión institucional, rigidez pedagógica y ausencia de mediaciones oportunas, configurando trayectorias fragmentadas que se alejan de la trayectoria escolar esperada.

Respecto del Objetivo específico 2, centrado en identificar los sentidos y emociones atribuidos a la exclusión y a la experiencia escolar, las narrativas revelan una afectación emocional profunda. Emociones como tristeza, miedo, rabia, vergüenza, desánimo e indiferencia atraviesan los relatos y se vinculan a experiencias de invisibilización pedagógica, humillación, desprotección y desvalorización como

estudiantes. La indiferencia emerge, además, como una estrategia de autoprotección frente al daño reiterado, debilitando progresivamente el sentido de pertenencia y la motivación por asistir a la escuela.

En cuanto al Objetivo específico 3, orientado a comprender cómo los y las NNA significan la reinserción escolar y sus expectativas de continuidad educativa, los hallazgos evidencian que la reinserción solo adquiere sentido cuando se transforman las condiciones del vínculo pedagógico. Los y las NNA significan positivamente la continuidad educativa cuando experimentan espacios de escucha, respeto, acompañamiento y reconocimiento de sus ritmos e historias. En este marco, el acompañamiento socioeducativo desarrollado por la ONG APIS emerge como un elemento central, en tanto posibilita la reparación del daño pedagógico y emocional, la restitución de derechos y la reactivación de proyectos educativos futuros.

De este modo, el conjunto de hallazgos permite responder a la pregunta de investigación, mostrando que las narrativas de niños, niñas y adolescentes no solo revelan las formas en que la exclusión escolar se produce y se vive, sino también las condiciones bajo las cuales es posible reconstruir el vínculo con la escuela y proyectar trayectorias educativas con sentido y continuidad.

## 8. Conclusiones: la exclusión educativa como experiencia vivida y estructural

Este capítulo presenta las conclusiones de la investigación, construidas a partir de la integración reflexiva de los hallazgos desarrollados en los capítulos precedentes. Su propósito no es reiterar los resultados ya expuestos, sino interpretarlos y articularlos a la luz de la pregunta de investigación, los objetivos planteados y los aportes teóricos que sustentan el estudio, con el fin de ofrecer una comprensión global de la exclusión educativa como una experiencia vivida por los niños, niñas y adolescentes, y a la vez como un fenómeno de carácter estructural producido en el marco del sistema educativo.

Las narrativas recogidas en esta investigación permiten concluir que la exclusión escolar no es un fenómeno abstracto ni una categoría administrativa, sino una experiencia vivida, encarnada en los cuerpos, las emociones y las trayectorias de niños, niñas y adolescentes cuyas historias educativas han sido progresivamente fracturadas. Desde un enfoque fenomenológico; narrativo, la exclusión se comprende como un proceso acumulativo, en el que cada episodio de violencia, cada silenciamiento y cada ausencia de apoyo institucional se convierte en una nueva capa de vulneración que debilita el vínculo con la escuela y el aprendizaje.

Las voces de los y las NNA revelan con claridad que la exclusión no surge del desinterés ni de la falta de voluntad por aprender, sino del agotamiento emocional, del miedo, del hostigamiento, de la violencia simbólica y física, y del sentimiento sostenido de no pertenecer. Daniela relata cómo la escuela se transformó en un espacio de riesgo; Catalina, Martina, Catalina, Martín describen el peso cotidiano del maltrato entre pares; Emilio y Vicente dan cuenta de cómo la repitencia y la invisibilización pedagógica produjeron vergüenza y desánimo; Catalina evidencia la ausencia de protección institucional cuando más lo necesitaba; Jaime expresa la inseguridad persistente de “no poder” pese a su deseo de aprender; y Daniela muestra cómo la inseguridad territorial y la precariedad del entorno se entrelazan con la experiencia escolar. En todos los relatos se repite un patrón común: cuando la escuela deja de cuidar, la retirada se convierte en una forma de sobrevivencia.

La investigación confirma, en consonancia con los aportes de Richards, Walsh, Dussel y Terigi, que la exclusión educativa es un fenómeno multicausal y estructural. Ninguna de las trayectorias analizadas responde a una causa única; por el contrario, se configura un entramado en el que confluyen prácticas escolares punitivas, currículos homogeneizadores, ausencia de reconocimiento, omisiones institucionales, desigualdades territoriales y condiciones familiares complejas. La fenomenología permitió acceder a la vivencia íntima de estas fracturas, mientras que la narrativa posibilitó reconstruir el sentido que cada niño, niña y adolescente atribuye a su propia historia escolar.

Desde esta lectura, se constata que, para los y las NNA participantes, las escuelas no operaron como espacios de cuidado, sino muchas veces como escenarios productores de daño, donde se consolidaron identidades deficitarias y trayectorias fragmentadas. Tal como plantea Cecilia Richards (2017), estas prácticas suelen estar normalizadas en la vida escolar y generan expulsiones silenciosas, que empujan a los estudiantes hacia afuera sin formalizar una desvinculación explícita. A su vez, el aporte de Flavia Terigi (2009) permite comprender el desfase entre las trayectorias reales de los estudiantes y las trayectorias

esperadas por la institución, desfase que la escuela tiende a sancionar en lugar de acompañar o reconfigurar.

Desde una perspectiva de derechos humanos, Inés Dussel (2004) advierte que la escuela tiene la obligación ética y política de garantizar condiciones de dignidad, buen trato y seguridad. Sin embargo, los testimonios analizados evidencian prácticas de humillación, castigo público, desprotección y exposición a contextos de riesgo, que vulneran estos derechos básicos y afectan directamente la continuidad educativa. En diálogo con Paulo Freire (2007), estas experiencias dan cuenta de una pedagogía predominantemente bancaria y disciplinaria, centrada en el control de la conducta más que en el diálogo, la escucha y el reconocimiento de los sujetos como protagonistas de su aprendizaje.

No obstante, las narrativas también muestran que la exclusión no constituye un destino irreversible. Cuando cambian las condiciones pedagógicas y relacionales, la re-vinculación educativa se vuelve posible. En los espacios de acompañamiento socioeducativo desarrollados por la ONG APIS, los niños, niñas y adolescentes relatan sentirse escuchados, valorados y acompañados, lo que permite reparar el daño emocional y pedagógico acumulado. Este proceso, sostenido en el tiempo, posibilita la reconstrucción de la autoestima académica, la confianza en los adultos y la proyección de trayectorias educativas con sentido. Estas experiencias encarnan lo que Freire denomina pedagogía de la esperanza y lo que Walsh (2013) conceptualiza como re-existencia: la capacidad de volver a aprender cuando se restituyen la dignidad, el reconocimiento y el derecho a ser.

En síntesis, esta investigación permite concluir que ningún niño, niña o adolescente no abandona la escuela por decisión individual; son las condiciones escolares, sociales y territoriales las que producen la exclusión. Al mismo tiempo, confirma que ninguna re-vinculación y continuidad educativa es posible sin un trabajo pedagógico, afectivo y comunitario que reconozca la complejidad de las trayectorias reales. El principal aporte de este estudio radica en haber situado la voz de las niñas y adolescencias como fuente legítima de conocimiento, humanizando la comprensión de la exclusión escolar y evidenciando que la justicia educativa no se juega solo en el acceso, sino en la posibilidad concreta de habitar la escuela como un espacio de cuidado, reconocimiento y aprendizaje con sentido.

### **8.1 Principales hallazgos de la investigación**

A partir del análisis de las narrativas de los niños, niñas y adolescentes participantes, se identifican los siguientes hallazgos centrales:

1. La exclusión escolar es vivida por los/as NNA como un proceso progresivo y relacional, más que como una decisión individual aislada.
2. Las trayectorias educativas de los/as participantes se caracterizan por discontinuidades, repitencias y desvinculaciones prolongadas, asociadas a la falta de respuestas institucionales oportunas.
3. Las experiencias de violencia, indiferencia pedagógica y maltrato simbólico emergen como factores clave en la ruptura del vínculo con la escuela.
4. La continuidad educativa se asocia, en las narrativas de los/as NNA, a condiciones de buen trato, apoyo pedagógico y reconocimiento subjetivo.
5. Los espacios de reinserción educativa son valorados como experiencias reparadoras que permiten resignificar la relación con el aprendizaje y la escuela y asegurar continuidad educativa.

### **8.2 Implicancias para la práctica educativa, el liderazgo y la gestión escolar**

Los hallazgos de esta investigación permiten identificar implicancias relevantes para la práctica educativa cotidiana, así como para los niveles de liderazgo y gestión escolar, en tanto la exclusión y la desvinculación escolar no se producen únicamente en el aula, sino que se configuran a partir de decisiones institucionales, culturas escolares y formas de organización del sistema educativo.

En primer lugar, desde la práctica educativa, las narrativas de los niños, niñas y adolescentes evidencian que la continuidad educativa se encuentra estrechamente vinculada a experiencias de buen trato, apoyo pedagógico y reconocimiento subjetivo. Esto implica la necesidad de avanzar hacia prácticas pedagógicas que reconozcan la diversidad de trayectorias, ritmos y formas de aprender, superando modelos homogéneos y estandarizados que tienden a responsabilizar individualmente a los/as estudiantes por sus dificultades. La práctica docente, en este sentido, adquiere un carácter ético y relacional, donde el vínculo pedagógico se constituye como una condición central para sostener la permanencia escolar.

En segundo lugar, los resultados interpelan directamente al liderazgo escolar, particularmente al liderazgo pedagógico ejercido por equipos directivos. La investigación muestra que la ausencia de una mirada institucional que anticipe acompañe y contenga las trayectorias educativas discontinuas contribuye a procesos de exclusión silenciosa. En este marco, el liderazgo escolar no puede limitarse a funciones administrativas o de control del cumplimiento normativo, sino que debe orientarse a la construcción de culturas escolares inclusivas, capaces de generar condiciones de acogida, flexibilidad y apoyo oportuno frente a situaciones de vulnerabilidad educativa. Un liderazgo comprometido con la inclusión implica promover prácticas de trabajo colaborativo, fortalecer la reflexión pedagógica y articular redes de apoyo al interior y exterior de la escuela.

Asimismo, desde la gestión escolar, los hallazgos evidencian la necesidad de desarrollar estrategias institucionales que reconozcan las trayectorias reales de los/as estudiantes, más allá de los recorridos escolares normativos. La gestión educativa cumple un rol clave en la implementación de dispositivos de

seguimiento, acompañamiento y articulación intersectorial, especialmente en contextos territoriales marcados por la desigualdad social. En este sentido, una gestión escolar con enfoque de derechos debe propiciar la coordinación entre escuela, familia, programas de apoyo psicosocial y redes comunitarias, evitando la fragmentación de las respuestas institucionales frente a la exclusión escolar.

En conjunto, estas implicancias permiten sostener que la exclusión educativa no es un fenómeno atribuible únicamente a prácticas individuales, sino que responde a decisiones y omisiones institucionales que pueden ser transformadas. Fortalecer prácticas educativas inclusivas, liderazgos pedagógicos comprometidos y modelos de gestión escolar centrados en el cuidado de las trayectorias constituye un desafío central para avanzar hacia escuelas que garanticen efectivamente el derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes, especialmente de aquellos/as que históricamente han sido marginados del sistema educativo.

### **8.3 Proyecciones y aportes a la política pública.**

Los resultados de esta investigación permiten proyectar aportes relevantes al campo de la política pública educativa, particularmente en lo relativo a la prevención de la exclusión escolar, la reinserción educativa, la continuidad educativa y la garantía del derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes (NNA). Al situar las voces y experiencias de los/as propios/as NNA como eje central del análisis, el estudio evidencia la necesidad de avanzar hacia políticas públicas que superen enfoques meramente administrativos y que incorporen dimensiones relacionales, emocionales y territoriales en el abordaje de las trayectorias educativas discontinuas.

En este sentido, una primera proyección estratégica se relaciona con el diseño de políticas educativas que reconozcan la diversidad de trayectorias escolares como una condición estructural del sistema educativo, y no como una excepción. Los hallazgos muestran que las trayectorias educativas fragmentadas no responden a decisiones individuales aisladas, sino a la ausencia de respuestas institucionales oportunas y pertinentes. Por ello, las políticas públicas debieran incorporar dispositivos flexibles de acompañamiento, seguimiento, que se adapten a las realidades territoriales y biográficas de los/as NNA, fortaleciendo enfoques de continuidad educativa más que lógicas de control y sanción.

Asimismo, el estudio aporta evidencia cualitativa relevante para la articulación intersectorial de las políticas públicas. Las experiencias de exclusión relatadas por los/as participantes evidencian que la desvinculación escolar se encuentra estrechamente vinculada a factores sociales, familiares, emocionales y de salud mental, los cuales exceden el ámbito estrictamente educativo. En consecuencia, se vuelve fundamental avanzar hacia políticas integrales que articulen educación, salud, protección social y trabajo comunitario, evitando la fragmentación de las intervenciones y promoviendo respuestas coordinadas que acompañen de manera sostenida las trayectorias de vida de los/as NNA.

Desde una perspectiva de derechos, esta investigación refuerza la necesidad de políticas públicas que reconozcan a los/as NNA como sujetos activos de derecho y no únicamente como destinatarios pasivos de programas de intervención. Incorporar sus voces en el diseño, implementación y evaluación de políticas educativas resulta clave para construir respuestas más pertinentes, democráticas y legitimadas socialmente. En este sentido, el estudio aporta insumos para repensar los programas de reinserción

educativa no solo como estrategias de recuperación de matrícula, sino como dispositivos de restitución de derechos y de reconstrucción del vínculo pedagógico.

Finalmente, los hallazgos de esta investigación pueden contribuir al debate público y académico sobre la exclusión educativa en Chile, al visibilizar las experiencias vividas de niños, niñas y adolescentes que han quedado fuera del sistema educativo regular, el estudio entrega antecedentes relevantes para el fortalecimiento de políticas públicas orientadas a la equidad, la justicia social y la garantía efectiva del derecho a la educación, especialmente en territorios históricamente postergados.

#### **8.4 Limitaciones del estudio**

La presente investigación presenta algunas limitaciones que es necesario considerar para una adecuada interpretación de sus resultados. En primer lugar, el estudio se desarrolló con un número acotado de participantes, circunscrito a un territorio específico y a un programa de reinserción educativa determinado, lo que limita la posibilidad de generalizar los hallazgos a otros contextos o realidades educativas. No obstante, esta delimitación responde de manera coherente al enfoque cualitativo, fenomenológico y narrativo adoptado, cuyo propósito es comprender en profundidad experiencias situadas más que producir generalizaciones estadísticas.

En segundo lugar, al tratarse de una investigación basada en relatos y narrativas, los resultados se construyen a partir de interpretaciones mediadas tanto por las voces de los/as participantes como por la mirada de la investigadora. Si bien este posicionamiento es asumido explícitamente como parte del enfoque epistemológico del estudio, implica reconocer que los hallazgos reflejan una lectura contextualizada y situada del fenómeno de la exclusión escolar, condicionada por los marcos teóricos y la trayectoria personal y profesional de quien investiga.

Asimismo, el estudio se centra principalmente en las experiencias de niños, niñas y adolescentes, sin incorporar de manera sistemática las voces de otros actores relevantes del sistema educativo, tales como docentes, equipos directivos o profesionales de apoyo institucional. La inclusión de estas perspectivas podría enriquecer futuras investigaciones, permitiendo un análisis más amplio de las dinámicas institucionales que inciden en la exclusión y la reinserción escolar.

Finalmente, las limitaciones temporales propias del desarrollo de una investigación de carácter académico condicionaron la posibilidad de realizar un seguimiento longitudinal de las trayectorias educativas de los/as participantes. Contar con estudios de mayor duración permitiría profundizar en la comprensión de los procesos de continuidad educativa y en la evaluación de los efectos a mediano y largo plazo de las experiencias de reinserción escolar.

## 9. Reseña Bibliográfica.

Adichie, C. N. (2018). *El peligro de la historia única* (R. Verdejo, Trad.). Literatura Random House. (Obra original publicada en 2009).

Bases Administrativas y Técnicas concurso Proyectos de Reinserción Año 2024.

[REX-3047-Bases-Técnicas-y-Adm.-Reinserción-Esc.-2024..pdf](#)

Bellei, C. (2015). *El gran experimento: Mercado y privatización de la educación chilena*. LOM Ediciones.

Blanco, R. (2009) Experiencias de Segunda Oportunidad. Lecciones desde la práctica innovadora de América Latina. OREALC-Unesco. Santiago de Chile . Ediciones Lola mundo. 2009.

Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: Enfoque y metodología*. La Muralla.

Campoy, T. J., & Gomes, E. (2009). Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. En A. Pantoja (Coord.), *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación* (pp. 273–300). EOS.

CEIA : Centro de Estudios e Investigación Avanzada en Educación. Universidad de Chile

[Revisión de antecedentes sobre exclusión educativa: una mirada a la deserción y repitencia escolar – Biblioteca Trayectorias Educativas](#)

Centro de Estudios MINEDUC. (2024). *Informe de asistencia y desvinculación escolar: marzo-diciembre 2023*. Ministerio de Educación de Chile. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/20326>

Centro de Estudios MINEDUC. (2024). *Boletín estadístico de asistencia 2024*. <https://www.mineduc.cl/asistencia-de-marzo-abril-alcanza-la-cifra-mas-alta-tras-la-pandemia/>

Constitución Política de la República de Chile. (1980). Santiago, Chile.

Donoso, S., & Hawes, G. (2002). Deserción escolar: Riesgo social en la construcción de la democracia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 32(2), 9-41.

Dussel, I. (2004) *Desigualdades Sociales, Desigualdades Escolares*, Flacso -Argentina.

Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social: Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1965) *Educación como práctica de Libertad*.

[Freire Paulo - La Educación como Práctica de la Libertad.pdf - Google Drive](#)

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa* (3.ª ed.). Ediciones Morata.

Freire, P. (2007). *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno Editores.

- García-Huidobro, J. E. (2007). Educación: Derechos sociales y políticas públicas. *Revista de Ciencias Sociales*, 13(1), 43-60.
- Harvey David : Harvey, D. (2015, febrero 15). Construcción rebelde del territorio: Entrevista a David Harvey en El Tr3bol (Video). YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=Eltp4llcjnc>.
- Ley N.º 20.845 (2015). Ley de inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. Diario Oficial de la República de Chile.
- Ministerio de Educación de Chile. (2020). *Impacto del COVID-19 en la matrícula escolar*. MINEDUC.
- Ministerio de Educación de Chile. (2023). *Informe de desvinculación escolar 2023*. Centro de Estudios MINEDUC.
- Ministerio de Educación de Chile. (2020). *Becas de Apoyo a la Retención Escolar (BARE): Lineamientos técnicos*. MINEDUC.
- Ministerio de Educación de Chile. (2023). *Política de Reactivación Educativa Integral*. MINEDUC.
- [1° Dossier de investigaciones: “Exclusión escolar” – Biblioteca Trayectorias Educativas](#)
- Plan de Reactivación Educativa 2024. [Reactivación Educativa –](#)
- Richards, C. (2018). *Escuela, violencia y silenciamientos: políticas del daño*. Revista Contemporánea de Educación, 14(2), 45–63.
- Richards, C. (2017) *El desafío de Aprender, El desafío de Enseñar*. Ediciones LOM.
- Rojas, C., & Valdebenito, M. J. (2013). *Deserción escolar en Chile: Magnitud, causas y políticas públicas*. Ministerio de Educación de Chile.
- Teregi, F. (2009) *Trayectorias Educativas del problema individual al desafío de la política educativa*. Centro Nacional de Información Educativa. Buenos Aires. Argentina.
- Teregi, F. (2007). Los Desafíos que plantean las trayectorias escolares. *III Foro Latinoamericano de Educación, Jóvenes y Docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*. Buenos Aires, 28-30 mayo 2007. D.F. Sarmiento: Fundación Santillana, pp. 1-8.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares: del análisis de la “repitencia” a la comprensión de la diversidad*. IIPE–UNESCO.
- UNESCO. (2018). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* UNESCO.
- Walsh Catherine (2013) *Pedagogías decoloniales*. Tomo I. Ediciones Abya Yala . Quito Ecuador.

## 10. ANEXOS

Este capítulo presenta los anexos que complementan y respaldan el desarrollo de la investigación. En ellos se incluyen los instrumentos utilizados, matrices de análisis, categorías y códigos analíticos, así como otros materiales relevantes que permiten transparentar el proceso metodológico y fortalecer la validez y trazabilidad del estudio.

### 10.1 Tabla de Códigos

Anexo 1. Tabla de Códigos Iniciales.

Código	Descripción del código	Fuente	Ejemplo
C1	Violencia entre pares.	Entrevista a Catalina.  Entrevista a Emilio	“ Me encerraban en el baño”.  “En cuarto básico. Iba a repetir, y después me cambiaron a otro colegio. Pero ahí peleaban mucho, me sentía mal, no me juntaba con nadie.
C2	Indiferencia de los y las profesores y comunidad escolar.	Entrevista a Vicente.  Entrevista a Catalina.	“Los profesores no me tomaban atención.”  “En marzo o abril decidí no ir más. Le conté a mi mamá lo que pasaba, pero el director me culpó. Mi mamá entendió y me apoyó
C3	Desprotección de los espacios escolares.	Entrevista a Daniela.  Entrevista a Lucas.	“Llevaron una pistola”  “Sí, sufrí bullying de varios compañeros. Por eso no me sentía cómodo en clases y muchas veces me quedaba afuera. No quería entrar porque me sentía intimidado”

C4	Vergüenza por retraso académico.	Entrevista a Martina  Entrevista a Emilio	“ Me decían que no sabía nada”  “No me gustaba. No aprendía nada. A veces no entraba a clases”.
C5	Estigmatización conductual.	Entrevista a Jaime	“Deje de ir porque era desordenado, había muchos compañeros y me distraía mucho y me paraba y los profes me retaban y me anotaban , yo seguía conversando con mis amigos. Además, no entendía mucho “
C6	La escuela como espacio desvinculador.	Entrevista a Martín  Entrevista a Daniela.	“Antes que me hicieran repetir , yo abandone la escuela”  “Me sentí mal porque dejé a mis compañeros con ese problema, pero también bien porque estoy fuera de peligro.”
C7	Reinserción escolar como espacio de continuidad educativa.	Entrevista a Emilio  Entrevista a Vicente	“Ayudan a los niños que quedaron atrás o que sufrieron bullying” “La confianza. Los profesores se preocupan más, ayudan de verdad.
C8	Continuidad educativa como reflejo de la diversidad.	Entrevista a Lucas  Entrevista a Catalina.	“El compañerismo, todos socializamos y nadie tiene vergüenza de hablar.”  Me gustaría volver, tener ese ritmo de escuela y terminar de estudiar en un espacio formal sólo si hay

			respeto sin bullying”
--	--	--	-----------------------

## 10.2 Anexo 2. Tabla de Categorías Analíticas.

Categorías Analíticas	Descripción Analítica	Códigos asociados	Voces / Entrevistas
Trayectorias Escolares Discontinúas.	Da cuenta de los quiebres, abandonos, repitencias y ausentismos que configuran trayectorias educativas fragmentadas. Estas discontinuidades no se presentan como decisiones individuales, sino como respuestas a experiencias reiteradas de exclusión, y fracaso escolar dentro del sistema educativo regular.	C6	Martín Emilio Daniela Javier Lucas Catalina Martina Vicente
Violencia escolar y ausencia de respuesta institucional.	Refiere a experiencias de violencia física , psicológica entre pares junto a una desprotección silenciosa de los espacios escolares y la falta de intervención en el aula , la escuela es vivida como un lugar inseguro donde las situaciones de violencia se normalizan sin respuestas institucionales efectivas	C1 C3	Catalina Emilio Lucas Martina Martín Vicente Javier Daniela
Invisibilización pedagógica y deterioro progresivo de la autoimagen como estudiante,	Describe prácticas pedagógicas que producen vergüenza, estigmatización y desvalorización de los y las estudiantes, especialmente frente al rezago académico o	C4 C5	Martin Martina Emilio Vicente Jaime.

	conductual, afectando la construcción de la identidad escolar y la confianza en las propias capacidades de aprendizaje		
Indiferencia y desapego como formas de autoprotección	Alude a la falta de escucha, atención y acompañamiento por parte de docentes y equipos directivos, configurando una forma de violencia pasiva que profundiza la desvinculación escolar y legitima el retiro anticipado del sistema educativo y la exclusión silenciosa.	C2	Vicente Catalina Emilio Martina Javier Martín
Reinserción escolar como experiencia significativa	Comprende la reinserción educativa como un proceso reparador, donde el acompañamiento, la confianza y el apoyo pedagógico permiten resignificar la experiencia escolar y reconstruir el vínculo con el aprendizaje desde un lugar de reconocimiento y cuidado.	C7	Martín Emilio Daniela Javier Lucas Catalina Martina Vicente
Condiciones para la continuidad educativa: buen trato, apoyo y reconocimiento.	Identifica las condiciones pedagógicas y relacionales que favorecen la permanencia y continuidad educativa, tales como el respeto, el buen trato, el reconocimiento de la diversidad y la ausencia de violencia, configurando entornos escolares protectores e inclusivos.	C8	Martín Emilio Daniela Javier Lucas Catalina Martina Vicente

**10.3. Anexo 3. Tabla de Ejes.**

Eje Analítico.	Categorías Asociadas.
Eje 1- Trayectorias Educativas previas y exclusión escolar.	Trayectorias Discontinúas, bullying y omisión institucional.
Eje 2- Emociones y Sentidos desde las experiencias educativas.	Invisibilización pedagógica, ausencia de respuestas estructurales.
Eje 3- Reinserción escolar y continuidad Educativa.	Reinserción Escolar, una proyección para la continuidad educativa.

#### 10.4 Anexo 4. Matriz de Trazabilidad.

Pregunta de Investigación	Objetivos Específicos	Categoría Analítica	Subcategorías	Técnica de Producción de Información	Fuente	Estrategias de Análisis
¿Qué revelan las narrativas de niños, niñas y adolescentes sobre sus experiencias de exclusión escolar en el sistema educativo regular en Chile?	3.4.1 Describir las trayectorias educativas previas e hitos de exclusión.	Trayectorias educativas discontinuas.	Repitencia.  Inasistencia prolongada.  Cambios de establecimiento.  Abandono.  Desvinculación escolar.	Entrevistas en profundidad.	8 NNA participantes de programas de reinserción ONG APIS (Cerro Navia)	Análisis narrativo y codificación temática inductiva.
	3.4.2 Identificar los sentidos y emociones atribuidos a la exclusión y a la experiencia escolar.	Experiencias personales de exclusión escolar, vivencias, emociones.	Maltrato y estigmatización  Invisibilización  Desafección escolar  Emociones asociadas (miedo, rabia, tristeza, alivio)	Entrevistas en profundidad.  Grupo Focal.	8 NNA participantes de programas de reinserción ONG APIS (Cerro Navia).	Análisis temático; interpretativo de narrativas.
	3.4.3 Comprender cómo significan la reinserción escolar y sus expectativas de continuidad educativa	Reinserción Escolar y expectativas de continuidad educativa.	Buen trato  Apoyo pedagógico.  Reconocimiento como sujeto/a de derechos.  Flexibilidad institucional.  Sentido de pertenencia	Entrevistas en profundidad.  Grupo Focal	8 NNA participantes de programas de reinserción ONG APIS (Cerro Navia).	Análisis narrativo-comparativo entre relatos individuales y colectivos.

## 10.5 Anexo. Consentimiento firmado de adultos responsables de los 8 NNA.

### 10.5.1 Silvana Flores Yucra , madre de Lucas García Flores



Magister en Educación  
Mención Liderazgo Transformacional  
Y Gestión Escolar

Santiago, Septiembre, 2025

Estimados(as) Padres, Madres y Apoderados(as):

Junto con saludarles cordialmente, nos dirigimos a ustedes para solicitar su autorización a fin de que su hijo/a pueda participar en una investigación que forma parte del **Magister en Educación, mención Liderazgo Transformacional y Gestión Escolar** de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

El objetivo de esta entrevista es conocer las experiencias previas que han vivido los y las niñas en relación a sus trayectorias escolares.

La participación consistirá en entrevistas en profundidad y entrevistas grupales, abiertas, que van dirigidas a recoger las narrativas de los y las niñas y adolescentes que hoy se encuentran fuera de la educación formal. Todas las actividades se realizarán en el contexto escolar y no interferirán con sus procesos escolares habituales.

**Resguardo de la información:**

La participación es voluntaria y su hijo/a podrá retirarse en cualquier momento sin consecuencias.

Toda la información será confidencial y utilizada únicamente con fines académicos.

No se divulgarán nombres ni datos que permitan identificar a los/as participantes.

La información obtenida servirá para elaborar propuestas de mejora que puedan beneficiar a la comunidad educativa.

En caso de aceptar, solicitamos completar y firmar el siguiente consentimiento:

#### CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Silvana Flores Yucra (incluir nombre del padre, madre o apoderado/a), en mi calidad de apoderado/a de Lucas García Flores (incluir nombre del niño, niña), autorizo la participación de mi hijo/a en la investigación desarrollada por estudiantes del Magister en Educación, mención Liderazgo Transformacional y Gestión Escolar de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, comprendiendo que la participación es voluntaria, que la información será tratada de manera confidencial y que puedo retirar este consentimiento en cualquier momento.

Firma: [Firma]

Nombre: Silvana Flores Yucra

RUT: 11965989-4

Fecha: 9/9/2025

Luz Eliana Cisternas Lara  
Académica Escuela de Pedagogía y  
Humanidades  
Coordinación Magister en Educación  
mención Liderazgo Transformacional y  
Gestión Escolar  
Salvador Sanfuentes #2357, Santiago  
Edificio Poniente  
+5622 787 8255 - [academia.cl](mailto:academia.cl)

Cada palabra  
y gesto cuenta.

COMPROMETIDOS CON EL BUEN TRATO  
LEY KARIN N° 21.643

### 10.5.2 Consentimiento de Marianela Vilches Ruiz apoderado Emilio Bugueño.



Magister en Educación  
Mención Liderazgo Transformacional  
Y Gestión Escolar

Santiago, 9 Septiembre, 2025

#### Estimados(as) Padres, Madres y Apoderados(as):

Junto con saludarles cordialmente, nos dirigimos a ustedes para solicitar su autorización a fin de que su hijo/a pueda participar en una investigación que forma parte del **Magíster en Educación, mención Liderazgo Transformacional y Gestión Escolar de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano**.

El objetivo de esta entrevista es conocer las experiencias previas que han vivido los niños y las niñas en relación a sus trayectorias escolares previas en el sistema formal de educación.

La participación consistirá en entrevistas en profundidad y entrevistas grupales, abiertas, que van dirigidas a recoger las narrativas de los y las niñas y adolescencias que hoy se encuentran fuera de la educación formal. Todas las actividades se realizarán en el contexto del programa y no interferirán con sus procesos educativos habituales.

#### Resguardo de la información:

La participación es voluntaria y su hijo/a podrá retirarse en cualquier momento sin consecuencias.

Toda la información será confidencial y utilizada únicamente con fines académicos.

No se divulgarán nombres ni datos que permitan identificar a los/as participantes.

La información obtenida servirá para elaborar propuestas de mejora que puedan beneficiar a la comunidad educativa.

En caso de aceptar, solicitamos completar y firmar el siguiente consentimiento:

#### CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Marianela Vilches Ruiz (incluir nombre del padre, madre o apoderado/a), en mi calidad de apoderado/a de Emilio Bugueño (incluir nombre del niño, niña), autorizo la participación de mi hijo/a en la investigación desarrollada por estudiantes del Magíster en Educación, mención Liderazgo Transformacional y Gestión Escolar de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, comprendiendo que la participación es voluntaria, que la información será tratada de manera confidencial y que puedo retirar este consentimiento en cualquier momento.

Firma: [Firma manuscrita]

Nombre: Marianela Vilches

RUT: 12271561-2

Fecha: 09/09/2025

Luz Eliana Cisternas Lara  
Académica Escuela de Pedagogía y  
Humanidades

### 10.5.3 Consentimiento de María Rivero Huerta apoderada de Jaime González.



Magíster en Educación  
Mención Liderazgo Transformacional  
Y Gestión Escolar

Santiago, Septiembre, 2025

Estimados(as) Padres, Madres y Apoderados(as):

Junto con saludarles cordialmente, nos dirigimos a ustedes para solicitar su autorización a fin de que su hijo/a pueda participar en una investigación que forma parte del **Magíster en Educación, mención Liderazgo Transformacional y Gestión Escolar de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano**.

El objetivo de esta entrevista es conocer las experiencias previas que han vivido los y las niñas en relación a sus trayectorias escolares.

La participación consistirá en entrevistas en profundidad y entrevistas grupales, abiertas, que van dirigidas recoger las narrativas de los y las niñas y adolescencias que hoy se encuentran fuera de la educación formal. Todas las actividades se realizarán en el contexto escolar y no interferirán con sus procesos escolares habituales.

**Resguardo de la información:**

La participación es voluntaria y su hijo/a podrá retirarse en cualquier momento sin consecuencias.

Toda la información será confidencial y utilizada únicamente con fines académicos.

No se divulgarán nombres ni datos que permitan identificar a los/as participantes.

La información obtenida servirá para elaborar propuestas de mejora que puedan beneficiar a la comunidad educativa.

En caso de aceptar, solicitamos completar y firmar el siguiente consentimiento:

#### CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, María Rivero Huerta.....(incluir nombre del padre, madre o apoderado/a), en mi calidad de apoderado/a de Jaime González.....( incluir nombre del niño, niña ), autorizo la participación de mi hijo/a en la investigación desarrollada por estudiantes del Magíster en Educación, mención Liderazgo Transformacional y Gestión Escolar de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, comprendiendo que la participación es voluntaria, que la información será tratada de manera confidencial y que puedo retirar este consentimiento en cualquier momento.

Firma: María Rivero Huerta

Nombre: María Rivero Huerta

RUT: 13197321-7

Fecha: 9/9/2025

Luz Eliana Cisternas Lara  
Académica Escuela de Pedagogía y  
Humanidades  
Coordinación Magíster en Educación  
mención Liderazgo Transformacional y  
Gestión Escolar  
Salvador Sanfuentes #2357, Santiago  
Edificio Poniente  
+5622 787 8255 - [academia.cl](http://academia.cl)

Cada palabra  
y gesto cuenta.



COMPROMETIDOS CON EL BUEN TRATO  
LEY SARBIN N° 21.642

### 10.5.4 Consentimiento de Mariela Gamboa González apoderada de Catalina Reyes.



Magíster en Educación  
Mención Liderazgo Transformacional  
Y Gestión Escolar

Santiago, Septiembre, 2025

Estimados(as) Padres, Madres y Apoderados(as):

Junto con saludarles cordialmente, nos dirigimos a ustedes para solicitar su autorización a fin de que su hijo/a pueda participar en una investigación que forma parte del Magíster en Educación, mención Liderazgo Transformacional y Gestión Escolar de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

El objetivo de esta entrevista es conocer las experiencias previas que han vivido los y las niñas en relación a sus trayectorias escolares.

La participación consistirá en entrevistas en profundidad y entrevistas grupales, abiertas, que van dirigidas a recoger las narrativas de los y las niñas y adolescencias que hoy se encuentran fuera de la educación formal. Todas las actividades se realizarán en el contexto escolar y no interferirán con sus procesos escolares habituales.

Resguardo de la información:

La participación es voluntaria y su hijo/a podrá retirarse en cualquier momento sin consecuencias.

Toda la información será confidencial y utilizada únicamente con fines académicos.

No se divulgarán nombres ni datos que permitan identificar a los/as participantes.

La información obtenida servirá para elaborar propuestas de mejora que puedan beneficiar a la comunidad educativa.

En caso de aceptar, solicitamos completar y firmar el siguiente consentimiento:

#### CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Mariela Gamboa González.....(incluir nombre del padre, madre o apoderado/a), en mi calidad de apoderado/a de Catalina Reyes.....( incluir nombre del niño, niña ), autorizo la participación de mi hijo/a en la investigación desarrollada por estudiantes del Magíster en Educación, mención Liderazgo Transformacional y Gestión Escolar de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, comprendiendo que la participación es voluntaria, que la información será tratada de manera confidencial y que puedo retirar este consentimiento en cualquier momento.

Firma: \_\_\_\_\_

Nombre: Mariela Gamboa González

RUT: 15 434 555-8

Fecha: 9-9-2025

Luz Eliana Cisternas Lara  
Académica Escuela de Pedagogía y  
Humanidades  
Coordinación Magíster en Educación  
mención Liderazgo Transformacional y  
Gestión Escolar  
Salvador Sanfuentes #2357, Santiago  
Edificio Poniente  
+5622 787 8255 - [academia.cl](http://academia.cl)

Cada palabra  
y gesto cuenta.



COMPROMETIDOS CON EL BUEN TRATO  
LEY KARRI N° 21.643

### 10.5.5 Consentimiento de Karen Collado Adasme, apoderado Daniela Herrera.



Magíster en Educación  
Mención Liderazgo Transformacional  
Y Gestión Escolar

Santiago, Septiembre, 2025

Estimados(as) Padres, Madres y Apoderados(as):

Junto con saludarles cordialmente, nos dirigimos a ustedes para solicitar su autorización a fin de que su hijo/a pueda participar en una investigación que forma parte del Magíster en Educación, mención Liderazgo Transformacional y Gestión Escolar de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

El objetivo de esta entrevista es conocer las experiencias previas que han vivido los y las niñas en relación a sus trayectorias escolares.

La participación consistirá en entrevistas en profundidad y entrevistas grupales, abiertas, que van dirigidas a recoger las narrativas de los y las niñas y adolescencias que hoy se encuentran fuera de la educación formal. Todas las actividades se realizarán en el contexto escolar y no interferirán con sus procesos escolares habituales.

**Resguardo de la información:**

La participación es voluntaria y su hijo/a podrá retirarse en cualquier momento sin consecuencias.

Toda la información será confidencial y utilizada únicamente con fines académicos.

No se divulgarán nombres ni datos que permitan identificar a los/as participantes.

La información obtenida servirá para elaborar propuestas de mejora que puedan beneficiar a la comunidad educativa.

En caso de aceptar, solicitamos completar y firmar el siguiente consentimiento:

#### CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Karen Collado Adasme.....(incluir nombre del padre, madre o apoderado/a), en mi calidad de apoderado/a de Daniela Herrera Collado.....( incluir nombre del niño, niña ), autorizo la participación de mi hijo/a en la investigación desarrollada por estudiantes del Magíster en Educación, mención Liderazgo Transformacional y Gestión Escolar de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, comprendiendo que la participación es voluntaria, que la información será tratada de manera confidencial y que puedo retirar este consentimiento en cualquier momento.

Firma:

Nombre:

RUT:


Fecha:

Luz Eliana Cisternas Lara  
Académica Escuela de Pedagogía y  
Humanidades  
Coordinación Magíster en Educación  
mención Liderazgo Transformacional y  
Gestión Escolar  
Salvador Sanfuentes #2357, Santiago  
Edificio Poniente  
+5622 787 8255 - [academia.cl](http://academia.cl)

Cada palabra  
y gesto cuenta.

COMPROMETIDOS CON EL BUEN TRATO  
LEY N° 21.642

## 10.5.6 Consentimiento de Jessica Madrid Luengo apoderada de Vicente Tiara.



UNIVERSIDAD  
**ACADEMIA**  
DE HUMANISMO CRISTIANO

Magíster en Educación  
Mención Liderazgo Transformacional  
Y Gestión Escolar

Santiago, Septiembre, 2025

**Estimados(as) Padres, Madres y Apoderados(as):**

Junto con saludarles cordialmente, nos dirigimos a ustedes para solicitar su autorización a fin de que su hijo/a pueda participar en una investigación que forma parte del **Magíster en Educación, mención Liderazgo Transformacional y Gestión Escolar** de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

El objetivo de esta entrevista es conocer las experiencias previas que han vivido los y las niñas en relación a sus trayectorias escolares.

La participación consistirá en entrevistas en profundidad y entrevistas grupales, abiertas, que van dirigidas a recoger las narrativas de los y las niñas y adolescencias que hoy se encuentran fuera de la educación formal. Todas las actividades se realizarán en el contexto escolar y no interferirán con sus procesos escolares habituales.

**Resguardo de la información:**

La participación es voluntaria y su hijo/a podrá retirarse en cualquier momento sin consecuencias. Toda la información será confidencial y utilizada únicamente con fines académicos. No se divulgarán nombres ni datos que permitan identificar a los/as participantes. La información obtenida servirá para elaborar propuestas de mejora que puedan beneficiar a la comunidad educativa. En caso de aceptar, solicitamos completar y firmar el siguiente consentimiento:

**CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Yo, Jessica Andrea Madrid Luengo (incluir nombre del padre, madre o apoderado/a), en mi calidad de apoderado/a de Vicente Tiara Madrid (incluir nombre del niño, niña), autorizo la participación de mi hijo/a en la investigación desarrollada por estudiantes del Magíster en Educación, mención Liderazgo Transformacional y Gestión Escolar de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, comprendiendo que la participación es voluntaria, que la información será tratada de manera confidencial y que puedo retirar este consentimiento en cualquier momento.


Firma: [Firma manuscrita]

Nombre: Jessica Madrid R.

RUT: 14.905.539-8

Fecha: 13/10/2025

Luz Eliana Cisternas Lara  
Académica Escuela de Pedagogía y Humanidades  
Coordinación Magíster en Educación mención Liderazgo Transformacional y Gestión Escolar  
Salvador Sanfuentes #2357, Santiago  
Edificio Poniente  
+5622 787 8255 - [academia.cl](http://academia.cl)



**Cada palabra y gesto cuenta.**

COMPROMETIDOS CON EL BUEN TRABAJO  
LEY N° 21.643

## 10.5.7 Consentimiento Janet Pascual Henríquez apoderado de Martín Fierro.



Magister en Educación  
Mención Liderazgo Transformacional  
Y Gestión Escolar

Santiago, Septiembre, 2025

Estimados(as) Padres, Madres y Apoderados(as):

Junto con saludar les cordialmente, nos dirigimos a ustedes para solicitar su autorización a fin de que su hijo/a pueda participar en una investigación que forma parte del Magister en Educación, mención Liderazgo Transformacional y Gestión Escolar de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

El objetivo de esta entrevista es conocer las experiencias previas que han vivido los niños y niñas en relación a sus trayectorias escolares previas en el sistema formal de educación.

La participación consistirá en entrevistas en profundidad y entrevistas grupales, abiertas, que van dirigidas a recoger las narrativas de los niños y niñas y de las adolescencias que hoy se encuentran fuera de la educación formal. Todas las actividades se realizarán en el contexto del programa y no interferirán con sus procesos educativos habituales.

Resguardo de la información:

La participación es voluntaria y su hijo/a podrá retirarse en cualquier momento sin consecuencias.

Toda la información será confidencial y utilizada únicamente con fines académicos.

No se divulgarán nombres ni datos que permitan identificar a los/as participantes.

La información obtenida servirá para elaborar propuestas de mejora que puedan beneficiar a la comunidad educativa.

En caso de aceptar, solicitamos completar y firmar el siguiente consentimiento:

### CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Janet Pascual Henríquez.....(incluir nombre del padre, madre o apoderado/a), en mi calidad de apoderado/a de

MARTÍN FIERRO LUNA.....(incluir nombre del niño, niña), autorizo la

Participación de mi hijo/a en la investigación desarrollada por estudiantes del Magister en Educación, mención Liderazgo Transformacional y Gestión Escolar de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, comprendiendo que la participación es voluntaria, que la información será tratada de manera confidencial y que puedo retirar este consentimiento en cualquier momento.

Firma: Pascual  
Nombre: Janet Pascual  
RUT: 10302269-K  
Fecha: 9-9-2025

Luz Eliana Cisternas Lara  
Académica Escuela de Pedagogía y  
Humanidades  
Coordinación Magister en Educación  
mención Liderazgo Transformacional y  
Gestión Escolar  
Salvador Sanfuentes #2357, Santiago  
Edificio Poniente  
+5622 787 8255 - [academia.cl](mailto:academia.cl)

Cada palabra  
y gesto cuenta.

COMPROMETIDOS CON EL BUEN TRATO  
LEY N° 21.663

### 10.5.8 Consentimiento de Raquel Vejar Sandoval apoderada de Martina Pérez.



Magister en Educación  
Mención Liderazgo Transformacional  
Y Gestión Escolar

Santiago, Septiembre, 2025

Estimados(as) Padres, Madres y Apoderados(as):

Junto con saludar les cordialmente, nos dirigimos a ustedes para solicitar su autorización a fin de que su hijo/a pueda participar en una investigación que forma parte del Magíster en Educación, mención Liderazgo Transformacional y Gestión Escolar de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

El objetivo de esta entrevista es conocer las experiencias previas que han vivido los niños y niñas en relación a sus trayectorias escolares previas en el sistema formal de educación.

La participación consistirá en entrevistas en profundidad y entrevistas grupales, abiertas, que van dirigidas a recoger las narrativas de los niños y niñas y de las adolescencias que hoy se encuentran fuera de la educación formal. Todas las actividades se realizarán en el contexto del programa y no interferirán con sus procesos educativos habituales.

Resguardo de la información:

La participación es voluntaria y su hijo/a podrá retirarse en cualquier momento sin consecuencias.

Toda la información será confidencial y utilizada únicamente con fines académicos.

No se divulgarán nombres ni datos que permitan identificar a los/as participantes.

La información obtenida servirá para elaborar propuestas de mejora que puedan beneficiar a la comunidad educativa.

En caso de aceptar, solicitamos completar y firmar el siguiente consentimiento:

#### CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Raquel Vejar Sandoval.....(incluir nombre del padre, madre o apoderado/a), en mi calidad de apoderado/a de Martina Pérez Vejar..... (incluir nombre del niño, niña), autorizo la Participación de mi hijo/a en la investigación desarrollada por estudiantes del Magíster en Educación, mención Liderazgo Transformacional y Gestión Escolar de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, comprendiendo que la participación es voluntaria, que la información será tratada de manera confidencial y que puedo retirar este consentimiento en cualquier momento.

Firma:

Nombre:

RUT:

Fecha:

Luz Eliana Cisternas Lara  
Académica Escuela de Pedagogía y  
Humanidades  
Coordinación Magister en Educación  
mención Liderazgo Transformacional y  
Gestión Escolar  
Salvador Sanfuentes #2357, Santiago  
Edificio Poniente  
+5622 787 8255 · academia.cl

Cada palabra  
y gesto cuenta.

COMPROMETIDOS CON EL BUEN TRATO  
LEY N.º 21.642

## **10.6 Anexo. Entrevistas en profundidad.**

### **10.6.1 Entrevista a Catalina Reyes.**

Entrevista en Profundidad

Fecha : 21-10-2025.

Queridos/as niños, niñas y jóvenes de nuestros programas de Reinserción Escolar, de acuerdo a lo conversado con ustedes y sus familias, tutores y/o adultos responsables les compartimos una serie de preguntas que están pensadas en conocer sus experiencias, opiniones, sentimientos personales y colectivos del proceso vivido en el sistema educativo formal por ustedes, anterior a la llegada a nuestros espacios.

Les pedimos que lean cada pregunta y las conversemos, mientras grabamos con vuestra autorización y la de sus apoderados, tutores y/o adultos responsables, dejar claro que si no quieren responder, no lo hagan.

1.- Datos de la alumna.

**NOMBRE COMPLETO:** Catalina Paz Reyes Gamboa

**RUT :** 23.427.750-2

**FECHA DE NACIMIENTO:** 13 de septiembre de 2010

**EDAD A LA FECHA DE LA CONSULTA:** 15 años.

**ÚLTIMO CURSO CERTIFICADO Y APROBADO:** 7° Básico.

**NOMBRE DEL APODERADO :** María Isabel Gamboa González

**DIRECCIÓN :** Pasaje Seis 5030. Cerro Navia.

**TELÉFONO DEL APODERADO :** +56937819020.

**AÑOS DE REZAGO:** 3.

## 2 : Entrevista a Catalina Reyes. .

**Entrevistadora:** Hola Catalina, gracias por venir. Cuéntame, ¿qué recuerdos tienes de tus primeros años de escuela?

**Catalina:** **En la primera escuela me hicieron bullying. Me encerraban en el baño y una vez me empujaron del escenario. Luego me cambié de colegio y estuvo bien hasta séptimo, cuando unas niñas nuevas empezaron a molestarme.**

**Entrevistadora:** ¿Cómo reaccionaban los profesores?

**Catalina:** **La profesora avisaba, pero el director no hacía nada. Al final me mandaban a convivencia escolar, aunque yo solo me defendía.**

**Entrevistadora:** ¿Cómo fue el momento en que dejaste de ir a la escuela?

**Catalina:** **En marzo o abril decidí no ir más. Le conté a mi mamá lo que pasaba, pero el director me culpó. Mi mamá entendió y me apoyó.**

**Entrevistadora:** ¿Qué pasó después?

**Catalina:** **Me quedé en casa haciendo guías, pero después llegué acá, donde me han ayudado más.**

**Entrevistadora:** ¿Cómo te sentiste al dejar la escuela?

**Catalina:** **Mejor, más segura. Ya no había amenazas ni peleas.**

**Entrevistadora:** ¿Qué emociones recuerdas de esa experiencia?

**Catalina:** **Rabia porque no hicieron nada y pena por dejar a mis amigos.**

**Entrevistadora:** ¿Qué piensas cuando ves a otros niños que van al colegio?

**Catalina :** **Me gustaría volver, tener ese ritmo de escuela y terminar de estudiar en un espacio formal sólo si hay respeto sin bullying”.**

**Entrevistadora:** ¿Qué valoras del programa de la ONG APIS?

**Catalina:** **Que aquí hay respeto, se conversa y se escucha. No hay bullying ni violencia.**

**Entrevistadora:** ¿Cómo imaginas tu escuela ideal?

**Catalina:** **Sin bullying, con respeto, donde se escuche y se ayude.**

**Entrevistadora:** ¿Qué personas te apoyan?

**Catalina:** **Mi profesora y mi familia.**

**Entrevistadora:** ¿Qué mensaje darías a las autoridades?

**Catalina:** **Que se preocupen por la salud emocional de los niños, que promuevan el respeto y que hablen de los problemas antes de que crezcan.**

### 3.Nomenclatura cromática asociada a los objetivos específicos de la investigación.

Con el fin de facilitar la lectura analítica y la trazabilidad entre los objetivos específicos y las categorías emergentes del análisis cualitativo, se utilizó un sistema de codificación cromática, asignando un color específico a cada objetivo.

<b>Codificación cromática</b>	<b>Objetivos Específicos.</b>
■	Objetivo Especifico 1. Descripción de Trayectorias Educativas previas, hitos de exclusión.
■	Objetivo Especifico 2. Identificación de Sentidos y Emociones que atribuyen a la exclusión y a la experiencia escolar en su narrativa.
■	Objetivo Especifico 3. Comprender como significan la reinserción escolar y cuáles son sus expectativas de continuidad educativa.

## 10.6.2 Entrevista a Emilio Bugueño.

Entrevista en Profundidad

Fecha : 20-10-2025.

Queridos/as niños, niñas y jóvenes de nuestros programas de Reinserción Escolar, de acuerdo a lo conversado con ustedes y sus familias, tutores y/o adultos responsables les compartimos una serie de preguntas que están pensadas en conocer sus experiencias, opiniones, sentimientos personales y colectivos del proceso vivido en el sistema educativo formal por ustedes, anterior a la llegada a nuestros espacios.

Les pedimos que lean cada pregunta y las conversemos, mientras grabamos con vuestra autorización y la de sus apoderados, tutores y /o adultos responsables, dejar claro que si no quieren responder, no lo hagan.

### 1.- Datos del alumno.

**NOMBRE COMPLETO:** Emilio Andrés Burgueño Vilches

**RUT :** 23.761.985-4

**FECHA DE NACIMIENTO:** 23 de septiembre 2011

**EDAD A LA FECHA DE LA CONSULTA:** 14 años.

**ÚLTIMO CURSO CERTIFICADO Y APROBADO:** 4° Básico.

**NOMBRE DEL APODERADO :** Marianela Vilches.

**DIRECCIÓN :** Maribor 1783. Cerro Navia.

**TELÉFONO DEL APODERADO :** +56949736497.

**AÑOS DE REZAGO:** 4.

### 2.-Entrevista a Emilio Burgueño.

**Entrevistador:** Gracias por participar, Emilio. Queremos conocer tu experiencia escolar antes de llegar a la ONG. Cuéntame, ¿qué recuerdos tienes de tus primeros años de escuela?

**Emilio:** En los primeros años todo era normal. Lo pasaba bien en el colegio, con los amigos, me iba bien.

**Entrevistador:** ¿Y qué te pasó después? ¿Por qué llegaste hasta cuarto básico?

**Emilio:** Me hacían bullying.

**Entrevistador:** ¿Por qué te hacían bullying?

**Emilio:** No sé. Porque era callado, estaba atento en clases, se reían de mí.

**Entrevistador:** ¿En qué curso te ocurrió eso?

**Emilio:** En segundo o tercero básico, era chico.

**Entrevistador:** ¿Recuerdas algún momento difícil que haya marcado esa experiencia?

**Emilio:** Fue en 2018 ó 2019. Se reían de mí por mis dientes, por cómo me veía. Cosas tontas, pero igual dolía.

**Entrevistador:** ¿Eso te afectó mucho? ¿Tuviste que ir al psicólogo?

**Emilio:** No al principio, pero después sí. Como faltaba mucho al colegio, mi mamá habló con la directora y le dijeron que lo mejor era que me llevara al psicólogo, porque yo no decía nada.

**Entrevistador:** ¿Tu mamá sabía que sufrías bullying?

**Emilio:** No, al principio no. Cuando me veía llegar de vuelta del colegio me retaba, pero no sabía lo que me pasaba.

**Entrevistador:** ¿Y los profesores hacían algo?

**Emilio:** No, nada. Veían el bullying y no hacían nada.

**Entrevistador:** ¿Cuándo dejaste de ir definitivamente a la escuela?

**Emilio:** En cuarto básico. Iba a repetir, y después me cambiaron a otro colegio. Pero ahí peleaban mucho, me sentía mal, no me juntaba con nadie.

**Entrevistador:** ¿Qué pasó después?

**Emilio:** Mi mamá me inscribió en un proyecto de clases online. Estuve tres años ahí.

**Entrevistador:** ¿Y cómo fue esa experiencia?

**Emilio:** No me gustaba. No aprendía nada. A veces no entraba a clases cuando mi mamá no estaba.

**Entrevistador:** ¿Y qué pasó cuando tu mamá se enteró?

**Emilio:** Le mandaron un reporte. Me retó, y Ella no quiso, que me inscribiera en otro colegio decía que me harían bullying otra vez.

**Entrevistador:** ¿Qué pasó en tus cursos o con tus profesores cuando te fuiste? ¿Alguien te llamó?

**Emilio:** No, nadie. Solo mi primo, que era de mi edad, me acompañaba en el colegio. A él también le hacían bullying, pero no tan grave.

**Entrevistador:** ¿Cómo te sentiste al dejar de ir a la escuela?

**Emilio:** Me sentí bajoneado. Pasaba encerrado en la casa.

**Entrevistador:** ¿Eres hijo único?

**Emilio:** No, pero soy el más chico.

**Entrevistador:** ¿Qué significa para ti estar ahora fuera de la escuela regular?

**Emilio:** Nada malo. Igual el colegio es importante, porque uno aprende, pero acá también se aprende. Este proyecto ayuda a los niños que quedaron estancados.

**Entrevistador:** ¿Qué emociones recuerdas cuando piensas en tu experiencia escolar?

**Emilio:** Pena. Pasaba triste. El único consuelo era mi familia.

**Entrevistador:** ¿Qué cosas buenas y malas te dejó esa experiencia?

**Emilio:** Dejé de juntarme con personas que me hacían mal. Eso fue bueno. Lo malo fue todo el bullying.

**Entrevistador:** ¿Qué piensas cuando ves a otros niños que van a clases regulares?

**Emilio:** A veces me gustaría estar ahí, con ellos. Me gustaría volver.

**Entrevistador:** ¿Cómo ha sido para ti participar en el programa de la ONG APIS?

**Emilio:** Ha sido bueno. Ayudan a los niños que quedaron atrás o que sufrieron bullying.

**Entrevistador:** ¿Qué piensas cuando ves a otros niños que van a clases regulares?

**Emilio:** A veces me gustaría estar ahí, con ellos. Me gustaría volver.

**Entrevistador:** Si pudieras darle un mensaje a las autoridades o a los adultos que hacen educación, ¿qué les dirías?

**Emilio:** Que mejoren la educación y que protejan a los niños. En mi primer colegio a veces llevaban manoplas o armas, y nadie hacía nada. Deberían cuidar más a los que no pueden defenderse.

**Entrevistador:** Muchas gracias, Emilio, por compartir tu historia y ser tan honesto.

### **3-Nomenclatura cromática asociada a los objetivos específicos de la investigación.**

Con el fin de facilitar la lectura analítica y la trazabilidad entre los objetivos específicos y las categorías emergentes del análisis cualitativo, se utilizó un sistema de codificación cromática, asignando un color específico a cada objetivo.

<b>Codificación cromática</b>	<b>Objetivos Específicos.</b>
	Objetivo Especifico 1. Descripción de Trayectorias Educativas previas, hitos de exclusión.
	Objetivo Especifico 2. Identificación de Sentidos y Emociones que atribuyen a la exclusión y a la experiencia escolar en su narrativa.
	Objetivo Especifico 3. Comprender como significan la reinserción escolar y cuáles son sus expectativas de continuidad educativa.

### 10.6.3 Entrevista a Lucas García.

Entrevista en Profundidad

Fecha: 14-10-2025

#### INTRUCCIONES PARTE 1.

Queridos/as niños, niñas y jóvenes de nuestros programas de Reinserción Escolar, de acuerdo a lo conversado con ustedes y sus familias, tutores y/o adultos responsables les compartimos una serie de preguntas que están pensadas en conocer sus experiencias, opiniones, sentimientos personales y colectivos del proceso vivido en el sistema educativo formal por ustedes, anterior a la llegada a nuestros espacios.

Les pedimos que lean cada pregunta y las conversemos, mientras grabamos con vuestra autorización y la de sus apoderados, tutores y /o adultos responsables, dejar claro que, si no quieren responder, no lo hagan.

#### 1.- Datos del alumno.

**NOMBRE COMPLETO:** Lucas Ignacio García Flores

**RUT:** 22.438.060-7

**FECHA DE NACIMIENTO:** 25 de junio 2007

**EDAD A LA FECHA DE LA CONSULTA:** 18 años.

**ÚLTIMO CURSO CERTIFICADO Y APROBADO:** 2 Medio.

**NOMBRE DEL APODERADO :** Silvana

**DIRECCIÓN :** La Capilla 7928. Cerro Navia.

**TELÉFONO DEL APODERADO :** +56949354585

**AÑOS DE REZAGO EDUCATIVO:** 2.

## 2.- Entrevista a Lucas García.

**Pregunta 1 : Describe las trayectorias educativas previas y situaciones de exclusión que viviste antes de llegar programa que realiza la ONG APIS.**

**Entrevistadora:** Hola, Lucas. Antes de comenzar, te agradezco por aceptar conversar conmigo. Ya habíamos hablado de otros temas, incluso de ovnis (risas), pero hoy queremos centrarnos en tu experiencia escolar. Mi primera pregunta: ¿qué recuerdos tienes de tus primeros años en la escuela?.

**Lucas:** Nada, que llegaba a estudiar, jugaba con mis compañeros y amigos más que todo. Jugábamos a la pelota, íbamos a los talleres. También nos juntábamos afuera del colegio, después de clases, a jugar o andar en bicicleta, conversar, cosas así.

**Entrevistadora:** Qué bonito, jugar a la pelota y andar en bici. ¿Recuerdas algún momento importante o difícil que haya marcado tu experiencia escolar?.

**Lucas:** Sí, sufrí bullying de varios compañeros. Por eso no me sentía cómodo en clases y muchas veces me quedaba afuera. No quería entrar porque me sentía intimidado.

**Entrevistadora:** ¿Y por qué te hacían bullying, si lo recuerdas?

**Lucas:** No sé bien, eran cosas de molestar. No me acuerdo mucho, pero me molestaban harto, y eso me intimidaba. Al final llegué a no ir al colegio, faltaba mucho por ese tema.

**Entrevistadora:** ¿Cómo fue el momento en que dejaste de ir a la escuela? ¿En qué curso estabas y por qué la abandonaste?

**Lucas:** Fue en segundo medio, por el mismo caso del bullying. Por eso ya no fui más.

**Entrevistadora:** ¿Con quién vivías en ese tiempo?

**Lucas:** Con mi papá y mis hermanos.

**Entrevistadora:** ¿Qué pasó con tus profesores o compañeros cuando dejaste de asistir? ¿Alguien se comunicó contigo?

**Lucas:** Sí, los profes y algunos compañeros. Me llamaban para preguntar qué pasaba. Les conté que era por el tema del bullying. Pero no se arregló, así que terminé saliéndome del colegio.

**Entrevistadora:** ¿Cómo reaccionó tu familia?

**Lucas:** Mal, porque estaba dejando de estudiar. Ellos querían que siguiera, pero yo no quería por el bullying.

**Entrevistadora:** ¿Cómo te sentiste al dejar de ir a la escuela?

**Lucas:** Triste, porque quería seguir estudiando y jugando con mis amigos, pero no podía. También me sentí enojado, porque no podía ir a estudiar y no podía defenderme, ya que los otros eran más grandes.

## **Pregunta 2**

**Identifica sentidos y emociones que atribuyes a la exclusión y a la experiencia escolar vividas por ti.**

**Entrevistadora:** ¿Qué significa para ti estar dentro o fuera de la escuela?

**Lucas:** Estar fuera me da pena, porque igual me gusta estudiar y estar con amigos. Pero estar dentro también me gusta, me mantiene ocupado.

**Entrevistadora:** ¿Qué emociones recuerdas al pensar en tu experiencia escolar?

**Lucas:** Tristeza, por el bullying. También arrepentimiento, porque me atrasé en los estudios.

**Entrevistadora:** ¿Sentiste otras emociones como rabia o alegría?

**Lucas:** Rabia, por no poder estudiar en el colegio.

**Entrevistadora:** ¿Qué piensas cuando ves a otros niños que siguen yendo a clase?

**Lucas:** Que está bien, que sigan estudiando. Me alegra por ellos.

## **Pregunta 3 :**

**Qué ha significado la reinserción escolar para ti y cuáles son tus expectativas de continuidad educativa.**

**Entrevistadora:** ¿Cómo ha sido para ti participar en el programa de reinserción de la ONG APIS?

**Lucas:** Buena experiencia. Me ayudó bastante con el atraso en los estudios, ahora estoy más al día. Me siento feliz porque acá no hay tanto bullying, los compañeros son más unidos.

**Entrevistadora:** ¿Qué es lo que más valoras de este espacio?

**Lucas:** El compañerismo. Todos socializamos y nadie tiene vergüenza de hablar.

**Entrevistadora:** ¿Te gustaría volver a la escuela regular?

**Lucas:** **No, por el tema del horario. Ya me acostumbré a estar acá, me gusta más este espacio.**

**Entrevistadora:** ¿Cómo imaginas tu escuela ideal?

**Lucas:** **Sin bullying, eso es lo principal.**

**Entrevistadora:** ¿Qué necesitarías para volver a una escuela regular?

**Lucas:** **Nada, no volvería igual.**

**Entrevistadora:** ¿Quiénes te han apoyado más en este proceso?

**Lucas:** Mi papá y mi hermano.

**Entrevistadora:** ¿Te gustaría retomar tus estudios en una escuela o liceo regular?

**Lucas:** **Sí, igual me gustaría, para seguir estudiando y volver a tener amistades.**

**Entrevistadora:** ¿Hay algo importante sobre tu historia escolar que no me hayas contado?

**Lucas:** **No, solo el tema del bullying, que me marcó mucho.**

**Entrevistadora:** Si pudieras dar un consejo a los adultos o autoridades sobre lo que significa estar fuera de la escuela, ¿qué les dirías?

**Lucas:** **Que traten de que los niños sigan estudiando y busquen otras formas para que puedan hacerlo, sin mandarlos a lugares donde no aprendan. Que les den más oportunidades de estudio.**

**Entrevistadora:** Gracias, Lucas, por compartir tu experiencia y tus reflexiones.

**Lucas:** Gracias a usted.

### 3.-Nomenclatura cromática asociada a los objetivos específicos de la investigación.

Con el fin de facilitar la lectura analítica y la trazabilidad entre los objetivos específicos y las categorías emergentes del análisis cualitativo, se utilizó un sistema de codificación cromática, asignando un color específico a cada objetivo.

<b>Codificación cromática</b>	<b>Objetivos Específicos.</b>
■	Objetivo Especifico 1. Descripción de Trayectorias Educativas previas, hitos de exclusión.
■	Objetivo Especifico 2. Identificación de Sentidos y Emociones que atribuyen a la exclusión y a la experiencia escolar en su narrativa.
■	Objetivo Especifico 3. Comprender como significan la reinserción escolar y cuáles son sus expectativas de continuidad educativa.

#### 10.6.4 Entrevista a Martín Fierro

Entrevista en Profundidad

Fecha : 14-10-2025.

Queridos/as niños, niñas y jóvenes de nuestros programas de Reinserción Escolar, de acuerdo a lo conversado con ustedes y sus familias, tutores y/o adultos responsables les compartimos una serie de preguntas que están pensadas en conocer sus experiencias, opiniones, sentimientos personales y colectivos del proceso vivido en el sistema educativo formal por ustedes, anterior a la llegada a nuestros espacios.

Les pedimos que lean cada pregunta y las conversemos, mientras grabamos con vuestra autorización y la de sus apoderados, tutores y /o adultos responsables, dejar claro que si no quieren responder ,no lo hagan.

##### 1. Datos del alumno .

**NOMBRE COMPLETO:** Martín Ignacio Fierro Luna.

**RUT :** 22.837.841-0

**FECHA DE NACIMIENTO:** 07-10-2008.

**EDAD A LA FECHA DE LA CONSULTA:** 17 años.

**ÚLTIMO CURSO CERTIFICADO Y APROBADO:** 8° Básico.

**NOMBRE DEL APODERADO :** Tamara Vargas ( Prima)

**DIRECCIÓN :** Profesor Dario Salazar 1610. Cerro Navia.

**TELÉFONO DEL APODERADO :** +56995328681

**AÑOS DE REZAGO EDUCATIVO:** 4

## 2. Entrevista a Martín Fierro.

**Objetivo 1: Describe las trayectorias educativas previas y situaciones de exclusión que viviste antes de llegar programa que realiza la ONG APIS.**

**Entrevistadora:** Hola, Martín estamos acá para conversar sobre tu proceso personal en las escuelas antes de llegar a la ONG APIS, cómo estás; bien, profesora y usted, bien Martín.

**Entrevistadora:** ¿Qué recuerdos tienes de tus primeros años en la escuela?

**Martín :** **Creo que, alguna vez yo estuve tranquilo ahí, o no, ese fue un día en el que yo estaba ahí tranquilamente y se acercan cuatro compañeros y me comienzan a molestar y todo.**

**Entrevistadora:** ¿Ningún profesor te ayudó?

**Martín:** **Solamente uno. Cuatro compañeros me molestaban.**

**Entrevistadora:** Sí, sí. Como dice Kunti, ¿algún profesor te ayudó?

**Martín:** **Uno.**

**Entrevistadora:** ¿Qué hizo?

**Martín:** **Los separó y les dijo que se fueran y todo. Y después, al día siguiente, era lo mismo.**

**Entrevistadora :** ¿Cómo fue el momento en que dejaste de ir a la escuela? ¿En qué año estabas y por qué abandonaste? ¿Hay otras situaciones que quieras compartir?

**Martín:** **Fue cuando decidí ya no ir nunca más, porque me costaba concentrarme. Cada vez que me explicaban algo, me costaba entenderlo más. Dije que ya no iba más porque estaba a punto de repetir de nuevo el año, y antes de que me hicieran repetir, me salí.**

**Entrevistadora :** ¿Con quién estabas en ese momento?

**Martín:** Con mi mamá, mi hermana y mi tía.

**Entrevistadora** ¿Qué pasó en tu curso con tu profesor y compañeros cuando te retiraste? ¿Te llamaron? ¿Se preocuparon?

**Martín:** **No. Nadie se preocupó ni me fueron a ver.**

**Entrevistadora:** ¿Cómo reaccionó tu familia cuando te fuiste del colegio?

**Martín:** **Mi mamá y mi media hermana reaccionaron bien, aunque hubo un poquito de conflicto. Con**

mi tía fue distinto, más conflictivo, porque ella no quería que me saliera; decía que podía estudiar más, pero me costaba mucho concentrarme y eso ella no lo entendía.

**Objetivo 2: Identifica sentidos y emociones que atribuyes a la exclusión y a la experiencia escolar vividas por ti.**

**Entrevistadora :** ¿Cómo te sentiste cuando dejaste de ir a la escuela?

**Martín:** Me sentí más relajado, más tranquilo. Siempre que iba me estresaba. No quería que me hicieran bullying.

**Entrevistadora:** ¿Alguna vez te esperaban en la sala?

**Martín:** Sí, para hacerme bullying.

**Entrevistadora:** ¿Y nadie intervenía?

**Martín:** No.

**Entrevistadora:** ¿Qué hacías?

**Martín:** Algunas veces me enfrenté, pero eran muchos. Decían que yo era raro.

**Entrevistadora:** ¿Qué hacían los profesores?

**Martín:** Decían que se calmaran y a mí también me decían que me calmara, que no los pescara.

**Entrevistadora:** ¿Qué significa para ti estar fuera o dentro de la escuela?

**Martín:** Significa que ya no hay tanta presión ni molestia. Antes tenía que estar obligado a usar uniforme. No entiendo para qué piden uniforme si uno no va a estudiar con la ropa.

**Entrevistadora:** ¿Qué emociones recuerdas de tu experiencia escolar?

**Martín:** Me estreso un poco, como que me enojo, pero después me calmo.

**Entrevistadora:** ¿Sentiste pena, rabia o alegría en ese proceso?

**Martín:** Alegría, porque ya no tengo que lidiar con el bullying.

**Entrevistadora :** ¿Qué piensas cuando ves a otros niños y niñas yendo a la escuela?

**Martín:** Nada, me gusta estar así como estoy porque ya no tengo que lidiar con tanta presión y molestia.

**OBJETIVO 3**

**COMPRENDER COMO SIGNIFICA LA REINSERCIÓN ESCOLAR Y CUALES SON SUS EXPECTATIVAS DE CONTINUIDAD EDUCATIVA.**

**Entrevistadora:** ¿Cómo ha sido para ti participar en este programa de reinserción?

**Martín:** **Bien, porque aprendí varias cosas. Los profesores son más amigables y ayudan más.**

**Entrevistadora:** ¿Quieres volver a la escuela regular?

**Martín :****No lo sé, depende de cómo esté el ambiente, si hay bullying o no.**

**Entrevistadora :**¿Cómo imaginas la escuela ideal?

**Martín :****Que no haya peleas ni bullying, que todos sean más amigables.**

**Entrevistadora :**¿Qué necesitas para volver a una escuela o liceo?

**Martín:** **Más confianza, porque a veces me siento inseguro.**

**Entrevistadora:** ¿Qué personas te han apoyado en este proceso?

**Martín:** Mi familia y algunos amigos.

**Entrevistadora :**¿Te gustaría retomar tus estudios?

**Martín :****Sí, para poder aprender más.**

**Entrevistadora :**Si pudieras dar un mensaje a los adultos o autoridades sobre lo que significa estar fuera de la escuela, ¿qué dirías?

**Martín :****Que se preocupen más del estado emocional de los estudiantes antes de que se vayan de la escuela.**

### 3. Nomenclatura cromática asociada a los objetivos específicos de la investigación.

Con el fin de facilitar la lectura analítica y la trazabilidad entre los objetivos específicos y las categorías emergentes del análisis cualitativo, se utilizó un sistema de codificación cromática, asignando un color específico a cada objetivo.

<b>Codificación cromática</b>	<b>Objetivos Específicos.</b>
■	Objetivo Especifico 1. Descripción de Trayectorias Educativas previas, hitos de exclusión.
■	Objetivo Especifico 2. Identificación de Sentidos y Emociones que atribuyen a la exclusión y a la experiencia escolar en su narrativa.
■	Objetivo Especifico 3. Comprender como significan la reinserción escolar y cuáles son sus expectativas de continuidad educativa.

### 10.6.5 Entrevista a Martina Pérez.

Entrevista en Profundidad

Fecha : 21-10-2025.

Queridos/as niños, niñas y jóvenes de nuestros programas de Reinserción Escolar, de acuerdo a lo conversado con ustedes y sus familias, tutores y/o adultos responsables les compartimos una serie de preguntas que están pensadas en conocer sus experiencias, opiniones, sentimientos personales y colectivos del proceso vivido en el sistema educativo formal por ustedes, anterior a la llegada a nuestros espacios.

Les pedimos que lean cada pregunta y las conversemos, mientras grabamos con vuestra autorización y la de sus apoderados, tutores y /o adultos responsables, dejar claro que si no quieren responder, no lo hagan.

#### 1.- Datos de alumna.

**NOMBRE COMPLETO:** Martina Alexis Pérez Vejar

**RUT :** 22.930.28-5

**FECHA DE NACIMIENTO:** 29 de enero 2009.

**EDAD A LA FECHA DE LA CONSULTA:** 16 años.

**ÚLTIMO CURSO CERTIFICADO Y APROBADO:** 8° Básico.

**NOMBRE DEL APODERADO :** Raquel Vejar.

**DIRECCIÓN :** El Nosedal 8105. Cerro Navia.

**TELÉFONO DEL APODERADO :** +56962009900.

**AÑOS DE REZAGO EDUCATIVO:** 3.

#### 2.-Entrevista a Martina Pérez.

**Objetivo 1** Describir las trayectorias educativas previas o hitos de exclusión escolar retados por 8 NNA participantes del programa.

**Entrevistadora:** Hola Martina, gracias por venir. Cuéntame, ¿qué recuerdos tienes de tus primeros años de escuela?.

**Martina:** Estaba bien, pero me molestaban. Me tiraban baldes de agua con tierra y la directora no me creía. En otro colegio me pasó lo mismo. Decían que no sabía nada y me trataban mal. Me tiraban basura y pegamento, así que decidí no volver más.

**Entrevistadora:** ¿Qué pasó en tu casa cuando te fuiste del colegio?

**Martina:** Mi mamá estuvo de acuerdo porque veía todo lo que me hacían. Me prometió buscar una escuela mejor donde me ayudaran.

**Objetivo 2** Identificar los sentidos y emociones que atribuyen a la exclusión y a la experiencia escolar en sus narrativas.

**Entrevistadora:** ¿Cómo te sentiste al dejar la escuela?

**Martina:** Me sentí bien y mal a la vez. Al principio me daba miedo y tristeza, pero después tranquilidad. Algunos compañeros me amenazaron, pero cambié de número y no me molestaron más.

**Entrevistadora:** ¿Qué significa para ti estar fuera de la escuela?

**Martina:** Me siento bien, conocí amigos acá. Me divierto, aprendo y dibujo.

**Entrevistadora:** ¿Qué emociones recuerdas cuando piensas en tu experiencia escolar?

**Martina:** Enojo y algo de felicidad. Enojo por cómo me trataron, felicidad porque ahora estoy tranquila.

**Entrevistadora:** ¿Qué cosas buenas y malas te dejó la escuela?

**Martina:** Más malas. Me gritaban, me ponían orejas de burro y me dejaban en el rincón. Lo bueno es que aprendí a no dejar que me humillen.

**Entrevistadora:** ¿Quieres volver a la escuela regular?

**Martina:** Sí, pero no a la misma. Quisiera una con respeto, colores bonitos y sin burlas.

**Entrevistadora:** ¿Qué personas te apoyan?

**Martina:** Mi mamá, mis tíos, mi hermano y mi hermana que está en el cielo.

**Objetivo 3 :** Comprender como significan la reinserción escolar y cuáles son sus expectativas de continuidad educativa.

**Entrevistadora:** ¿ Martina cómo te sientes acá con la ONG APIS?

**Martina :** Me siento bien, me tratan y he avanzado, ahora estoy buscando una escuela para seguir.

**Entrevistadora :** ¿Quieres volver a la escuela regular?

**Martina:** Si, estamos buscando con la profesora y mi mamá, pero donde me traten bien.

**Entrevistadora:** Si pudieras darle un mensaje a los profesores o autoridades, ¿qué dirías?

**Martina:** Que dejen de tratar mal a los estudiantes, que no los humillen ni los castiguen injustamente.

**Entrevistadora:** Gracias Martina, por tu tiempo y poder conversar.

**Martina :** De nada profesora.

### 3.-Nomenclatura cromática asociada a los objetivos específicos de la investigación.

Con el fin de facilitar la lectura analítica y la trazabilidad entre los objetivos específicos y las categorías emergentes del análisis cualitativo, se utilizó un sistema de codificación cromática, asignando un color específico a cada objetivo.

Codificación cromática	Objetivos Específicos.
■	Objetivo Especifico 1. Descripción de Trayectorias Educativas previas, hitos de exclusión.
■	Objetivo Especifico 2. Identificación de Sentidos y Emociones que atribuyen a la exclusión y a la experiencia escolar en su narrativa.
■	Objetivo Especifico 3. Comprender como significan la reinserción escolar y cuáles son sus expectativas de continuidad educativa.

## 10.6.6 Entrevista a Vicente Tiara

ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD

27-10-2025

Queridos/as niños, niñas y jóvenes de nuestros programas de Reinserción Escolar, de acuerdo con lo conversado con ustedes y sus familias, tutores y/o adultos responsables les compartimos una serie de preguntas que están pensadas en conocer sus experiencias, opiniones, sentimientos personales y colectivos del proceso vivido en el sistema educativo formal por ustedes, anterior a la llegada a nuestros espacios.

Les pedimos que lean cada pregunta y las conversemos, mientras grabamos con vuestra autorización y la de sus apoderados, tutores y /o adultos responsables, dejar claro que, si no quieren responder, no lo hagan.

### 1.-Datos del Alumno.

**NOMBRE COMPLETO:** Vicente Manuel Tiara Madrid

**RUT :** 23008.916-7

**FECHA DE NACIMIENTO:** 22 de Abril 2009

**EDAD A LA FECHA DE LA CONSULTA:** 16 años.

**ÚLTIMO CURSO CERTIFICADO Y APROBADO:** 2 Medio

**NOMBRE DEL APODERADO :** Jessica Andrea Madrid Luengo

**DIRECCIÓN :** Eloy Rosales 4639. Cerro Navia.

**TELÉFONO DEL APODERADO :** +56927798417

**AÑOS DE REZAGO EDUCATIVO:** 1.

2 : Entrevista a Vicente Tiara

**Entrevistadora:** Hola, Vicente. Gracias por aceptar conversar conmigo. Esta entrevista busca conocer tus experiencias y sentimientos sobre la escuela. Empecemos con algo general:

**Objetivo 1 :** Describir las trayectorias educativas previas o hitos de exclusión relatados por 8 NNA participantes del programa.

**Entrevistadora:** ¿qué recuerdos tienes de tus primeros años escolares?

**Vicente:** Fue normal, como cualquier estudiante que iba siempre al colegio. Me sacaba buenas notas.

**Entrevistadora:** ¿Recuerdas algún momento importante o difícil que haya marcado tu experiencia escolar?

**Vicente:** Sí. En el primer colegio en que estuve, desde kínder hasta octavo, repetí el curso por inasistencia.

**Entrevistadora:** ¿En octavo básico?

**Vicente:** Sí, en octavo. Repetí por inasistencia, porque sentía que los profesores no me tomaban mucha atención. Me ignoraban. No me ayudaban en comprensión lectora.

**Entrevistadora:** ¿Y eso te afectó en tus ganas de asistir?

**Vicente:** Sí, porque sentía que daba lo mismo si iba o no. Como que no importaba.

Objetivo 2 : Identificar los sentidos y emociones que le atribuyen a la exclusión y a la experiencia escolar en sus narrativas

**Entrevistadora:** ¿Cómo fue el momento en que dejaste de ir a la escuela? ¿En qué curso estabas?

**Vicente:** En octavo. No terminé porque repetí el año. Fue fome, porque dejé de ver a mis amigos. Ellos se fueron al liceo y yo me quedé atrás.

**Entrevistadora:** ¿Qué hiciste durante ese tiempo?

**Vicente:** Me quedaba en la casa. Mi mamá me dijo que podía volver a hacer el curso, y me inscribió en otro colegio, en el INBA.

**Entrevistadora:** ¿Cómo fue esa experiencia en el INBA?

**Vicente:** Bien, la educación era buena. Pero me enfermé, tenía un ganglio en el cuello que se inflamaba y me dolía. A veces me llevaban al médico y faltaba a clases una vez por semana. Empecé a perder materia y los profesores me pedían trabajos, pero cuando los entregaba ya se había pasado el plazo y no me los recibían.

**Entrevistadora:** ¿Te dijeron que ya no te podían poner nota?

**Vicente:** Sí, que ya había expirado el tiempo. Perdí muchas clases por eso y por las marchas que había en el colegio. Mi mamá no quería que participara y muchas veces se tomaba el colegio, así que no había clases. Por eso mi mamá decidió sacarme a mitad de año.

Objetivo 2

Identificar los sentidos y emociones que atribuyen a la exclusión y a la experiencia escolar en sus narrativas

**Entrevistadora:** ¿Qué sentías con esas situaciones?

**Vicente:** Igual me daba lata, porque quería estudiar, pero se me acumulaban trabajos. Además, cuando había pruebas de lectura, uno tenía que ir a buscar los libros a la biblioteca, pero no avisaban cuándo. Me atrasaba porque otros ya los tenían hacía semanas.

**Entrevistadora:** ¿Te sentías tratado como un alumno más grande?

**Vicente:** Sí. Nos trataban como si fuéramos adultos, y si no hacías las cosas solo, nadie te ayudaba. Mi mamá después vio un cartel sobre este programa (de reinserción) y preguntó si podía venir. Así fue como llegué aquí, para no perder el año.

**Entrevistadora:** ¿Cómo reaccionó tu familia?

**Vicente:** Me apoyaron. Como había perdido hartas clases, estuvieron de acuerdo con el cambio.

**Entrevistadora:** ¿Cómo te sentiste al dejar el colegio?

**Vicente:** No me sentí ni mal ni bien, más bien como que era un paso más. No perdí muchos amigos porque llevaba poco tiempo ahí. Igual era un buen colegio, tenía talleres, laboratorio de ciencias, con microscopios, me gustaba eso.

**Entrevistadora:** ¿Qué fue lo que menos te gustó?

**Vicente:** Que quedaba muy lejos y eran muchas horas. Entrábamos a las 8:30 y salíamos a las 5. Era demasiado. Me costaba concentrarme tanto tiempo.

**Entrevistadora:** ¿Qué emociones recuerdas de tu experiencia escolar en el INBA?

**Vicente:** Fue una etapa bonita, por los recuerdos y los amigos. Fue entretenido.

**Entrevistadora:** ¿Sentiste pena, rabia o alegría al dejar la escuela?

**Vicente:** No, nada de eso. Solo que era el paso que tenía que dar.

**Entrevistadora:** ¿Qué piensas cuando ves a otros niños que siguen en la escuela?

**Vicente:** Que está bien, aunque igual pasan muchas horas. No creo que eso sea lo mejor, porque tanta hora cansa y uno se desconcentra.

Objetivo 3

Comprender como significan la reinserción escolar y cuales son sus expectativas de continuidad educativa

**Entrevistadora:** ¿Cómo ha sido para ti participar en este programa de reinserción?

**Vicente:** Bastante bueno. Las horas son más flexibles, hay menos gente y los profesores ayudan mucho.

**Entrevistadora:** ¿Qué es lo que más valoras de este espacio?

**Vicente:** La confianza. Los profesores se preocupan más, ayudan de verdad.

**Entrevistadora:** ¿Te gustaría volver a la escuela regular?

**Vicente:** No, porque encuentro que son muchas horas. Prefiero estudiar algo técnico.

**Entrevistadora:** ¿Qué necesitaría una escuela para que tú quisieras volver?

**Vicente:** **Que los profesores pongan más atención a los alumnos. Pero igual pienso que eso es difícil, porque hay demasiados estudiantes por sala.**

Entrevistadora: ¿Por qué crees que no te ponían atención antes?

Vicente: **Porque le daban prioridad a los compañeros extranjeros. Sentía que los ayudaban más.**

Entrevistadora: ¿Qué personas te han apoyado más en este proceso?

Vicente: Mi mamá y mi abuelita.

Entrevistadora: ¿Vives con ellas?

Vicente: Sí, vivo con mi mamá y mi abuelita. No tengo hermanos, soy hijo único.

Entrevistadora: ¿Te gustaría retomar tus estudios en una escuela o liceo regular?

Vicente: **Sí, pero en un técnico, con menos horas. Algo más práctico.**

Entrevistadora: Muchas gracias, Vicente, por compartir tu historia y tus reflexiones.

Vicente: Gracias a ustedes.

### 3.- 3.-Nomenclatura cromática asociada a los objetivos específicos de la investigación.

Con el fin de facilitar la lectura analítica y la trazabilidad entre los objetivos específicos y las categorías emergentes del análisis cualitativo, se utilizó un sistema de codificación cromática, asignando un color específico a cada objetivo.

Codificación cromática	Objetivos Específicos.
	Objetivo Especifico 1. Descripción de Trayectorias Educativas previas, hitos de exclusión.
	Objetivo Especifico 2. Identificación de Sentidos y Emociones que atribuyen a la exclusión y a la experiencia escolar en su narrativa.
	Objetivo Especifico 3. Comprender como significan la reinserción escolar y cuáles son sus expectativas de continuidad educativa.

### 10.6.7 Entrevista a Daniela Herrera

Entrevista en Profundidad

Fecha : 25-10-2025

Queridos/as niños, niñas y jóvenes de nuestros programas de Reinserción Escolar, de acuerdo a lo conversado con ustedes y sus familias, tutores y/o adultos responsables les compartimos una serie de preguntas que están pensadas en conocer sus experiencias, opiniones, sentimientos personales y colectivos del proceso vivido en el sistema educativo formal por ustedes, anterior a la llegada a nuestros espacios.

Les pedimos que lean cada pregunta y las conversemos, mientras grabamos con vuestra autorización y la de sus apoderados, tutores y /o adultos responsables, dejar claro que, si no quieren responder, no lo hagan.

#### 1.- Datos de la alumna.

**NOMBRE COMPLETO:** Daniela Herrera

**RUT:** 24.510.721-8

**FECHA DE NACIMIENTO:** 14-01-2014.

**EDAD A LA FECHA DE LA CONSULTA:** 11años.

**ÚLTIMO CURSO CERTIFICADO Y APROBADO:** 6 básico.

**NOMBRE DEL APODERADO :** Karen Collado.

**DIRECCIÓN :** La Capilla 7362. Cerro Navia.

**TELÉFONO DEL APODERADO :** No lo sabe.

**AÑOS DE REZAGO EDUCATIVO:** 0.

## 2.-Entrevista a Daniela Herrera

**Objetivo N° 1 : Describir las trayectorias educativas previas o hitos de exclusión relatados por 8 NNA participantes del programa**

**Entrevistador:** Daniela, comienzo hoy día martes 21 de octubre del 2025 contigo, en relación a tu trayectoria educativa antes de llegar a la ONG. Cuéntame, ¿qué recuerdos tienes de tus primeros años de escuela?

**Daniela:** Los primeros años del colegio no me acuerdo mucho.

**Entrevistador:** ¿Cómo fueron? ¿Te parecieron entretenidos? ¿En qué escuela estabas?

**Daniela:** En el Francisco Bilbao.

**Entrevistador:** ¿Y qué te pasó ahí? ¿Por qué te retiraste?

**Daniela:** Si, Porque el año pasado un niño llevó una pistola al colegio. No pasó nada grave, pero mis papás se preocuparon, porque un niño puede llegar con un arma. Por eso me retiraron.

**Entrevistador:** Entonces te retiraron porque un alumno llevó una pistola. ¿Recuerdas algo bueno o malo del colegio?

**Daniela:** No mucho. Solo lo de las vacunas.

**Entrevistador:** ¿Qué pasó con las vacunas?

**Daniela:** Era casi obligatorio vacunarse. Solo un veinte por ciento de los niños podían no hacerlo. Yo tengo un problema en el brazo y no me puedo vacunar, porque las vacunas me hacen mal.

**Entrevistador:** Entiendo. ¿Recuerdas algún momento importante o difícil en esa escuela?

**Daniela:** No, nada en especial.

**Entrevistador:** ¿Tuviste algún problema o situación extraña en la escuela?

**Daniela:** Lo único que vi fue que una vez llegaron los carabineros. Eran unos niños de octavo, y eso fue a tribunales, pero no pasó a mayores.

**Entrevistador:** ¿Cómo fue el momento en que dejaste de ir a la escuela? ¿En qué curso estabas y por qué abandonaste?

**Daniela:** Estaba en quinto. Lo terminé, pero después me retiraron.

**Entrevistador:** ¿Por lo de la pistola?

**Daniela:** Sí. Un niño la encontró en el baño. Mis papás se enteraron porque el colegio envió un correo a los apoderados.

**Objetivo 2: Describir las trayectorias educativas previas e hitos de exclusión , relatados por 8 NNA participantes del programa.**

**Entrevistador:** ¿Y cómo reaccionó tu curso y tus profesores cuando te fuiste?

**Daniela:** Nadie me llamó. Mi familia igual reaccionó un poco mal, pero como el caso no pasó a mayores, lo dejaron pasar.

**Entrevistador:** ¿Cómo te sentiste al dejar la escuela?

**Daniela:** Me sentí mal, porque tenía amigos de muchos años. Pero también fue raro, como algo malo y bueno al mismo tiempo.

**Entrevistador:** ¿Qué significa para ti estar fuera de la escuela regular?

**Entrevistador:** ¿Te parece bien este tipo de programa?

**Daniela:** Sí, porque en los colegios hay muchas peleas y problemas.

**Entrevistador:** ¿Qué emociones recuerdas de tu experiencia escolar?

**Daniela:** Me sentí mal porque dejé a mis compañeros con ese problema, pero también bien porque estoy fuera de peligro.

**Entrevistador:** ¿Qué cosas buenas y malas te dejó esa experiencia?

**Daniela:** Lo bueno es que estoy segura. Lo malo, lo de la pistola.

**Entrevistador:** ¿Qué piensas cuando ves a otros niños que siguen yendo a clases regulares?

**Daniela:** Nada, ellos siguen su vida.

**Objetivo 3: Comprender como significa la reinserción escolar y cuáles son sus expectativas de continuidad educativa.**

**Entrevistador:** ¿Cómo ha sido para ti participar en el programa de la ONG APIS?

**Daniela:** Entretenido, porque siempre hacen cosas diferentes. No es como seguir un patrón todos los días.

**Entrevistador:** ¿Qué es lo que más te gusta de este espacio?

**Daniela:** El respeto que hay entre todos.

**Entrevistador:** ¿Quieres volver a la escuela regular?

**Daniela:** No, no se me hace agradable.

**Entrevistador:** ¿Cómo imaginas tu escuela ideal?

**Daniela:** En un lugar con mucha naturaleza, con un horario distinto, profesores amables y más actividades.

**Entrevistador:** ¿Qué necesitarías para volver a una escuela o liceo?

**Daniela:** Seguridad.

**Entrevistador:** ¿Quiénes te han apoyado más en este proceso?

**Daniela:** Mi papá y mi mamá.

**Entrevistador:** Si pudieras dar un mensaje a las autoridades del Ministerio de Educación sobre lo que significa estar fuera de la escuela, ¿qué les dirías?

**Daniela:** Que las escuelas sean entretenidas, libres, con imaginación y libres de vacunación.

Entrevistador: Muchas gracias Daniela , por tu tiempo y por compartir tus vivencias escolares conmigo.

### 3.-Nomenclatura cromática asociada a los objetivos específicos de la investigación .

Con el fin de facilitar la lectura analítica y la trazabilidad entre los objetivos específicos y las categorías emergentes del análisis cualitativo, se utilizó un sistema de codificación cromática, asignando un color específico a cada objetivo.

Codificación cromática	Objetivos Específicos.
	Objetivo Especifico 1. Descripción de Trayectorias Educativas previas, hitos de exclusión.
	Objetivo Especifico 2. Identificación de Sentidos y Emociones que atribuyen a la exclusión y a la experiencia escolar en su narrativa.
	Objetivo Especifico 3. Comprender como significan la reinserción escolar y cuáles son sus expectativas de continuidad educativa.

### 10.6.8 Entrevista a Jaime González

Entrevista en Profundidad

Fecha : 28-10-2025.

Queridos/as niños, niñas y jóvenes de nuestros programas de Reinserción Escolar, de acuerdo a lo conversado con ustedes y sus familias, tutores y/o adultos responsables les compartimos una serie de preguntas que están pensadas en conocer sus experiencias, opiniones, sentimientos personales y colectivos del proceso vivido en el sistema educativo formal por ustedes, anterior a la llegada a nuestros espacios.

Les pedimos que lean cada pregunta y las conversemos, mientras grabamos con vuestra autorización y la de sus apoderados, tutores y /o adultos responsables, dejar claro que si no quieren responder, no lo hagan.

#### **Identificación del alumno**

**NOMBRE COMPLETO:** Jaime González

**RUT :** 22.763.497-9

**FECHA DE NACIMIENTO:** 05 de julio 2008

**EDAD A LA FECHA DE LA CONSULTA:** 17 años.

**ÚLTIMO CURSO CERTIFICADO Y APROBADO:** 8° Básico.

**NOMBRE DEL APODERADO :** María Riveros

**DIRECCIÓN :** Salvador Gutiérrez 1553.

**TELÉFONO DEL APODERADO :** +5699667335

**AÑOS DE REZAGO:** 4

## 2.- Entrevista a Jaime González

**Objetivo 1 : Describir las trayectorias educativas previas e hitos de exclusión , relatados por 8 NNA participantes del programa.**

**Entrevistadora:** Hola Jaime , cómo estás , gracias por conversar acerca de tu partida o desvinculación de tu escuela anterior a la llegada acá a la ONG.

**Jaime :** No , hay problema.

**Entrevistadora:** ¿ Cuéntame porque dejaste de ir a la escuela?

**Jaime :** **Deje de ir porque era desordenado, había muchos compañeros y me distraía mucho y me paraba y los profes me retaban y me anotaban , yo seguía conversando con mis amigos. Además, no entendía mucho.**

**Entrevistadora:** ¿Tus profesores te decían algo?

**Jaime :** **No.**

**Entrevistadora :** ¿te anotaban ?

**Jaime :** **Sí, a veces me decían que igual, que no me parara o que me desconcentraría.**

**Entrevistadora:**¿Y tú no les hacías caso?

**Jaime:** **Sí, yo les hacía caso, pero a veces como que se me olvidaba de eso y me volvía a parar.**

**Entrevistadora:** ¿Cómo reaccionaron en tu familia, tu tía? ¿Vivían tus dos hermanos, con tu tía y tú?

**Jaime :** **Sí, vivimos con mi tía.**

**Entrevistadora:** Ah , si ¿quién te ordenó irte a casa con tu tía?

**Jaime:** El juzgado. Porque los de la escuela dijeron que como que estaban vulnerando nuestros derechos. Y dijeron que teníamos como que tener a otro tutor para estudiar y cosas así o si no nos iban a mandar a un centro de menores.

**Entrevistadora:** ¿Cómo te llevabas con tu tía?

**Jaime:** **Bien, sí.**

**Entrevistadora** ¿Ella vive sola?

**Jaime :** **No ella vive con su marido y sus tres hijos.**

**Entrevistadora:** ¿Sus hijos son más grandes?

**Jaime:** **Sí, son más grandes. Pero nos llevamos bien.**

**Entrevistadora:** El más chico tiene 17, tiene la misma edad mía. ¿Y qué pasaba con tus dos hermanos?

**Jaime :** **Estaban estudiando. Les va bien.**

**Entrevistadora:** ¿ En qué cursos van tus hermanos?.

**Jaime:** **Mi hermano va en primero básico. Mi hermana va en octavo.**

**Entrevistadora:** ¿Cómo reaccionaron tu familia, Jaime, en relación a que tú tuvieras problemas en esta escuela nuevamente?

**Jaime :** **Mi familia reaccionó mal, porque me costaba leer y no podían encontrar escuela para mí.**

**Entrevistadora:** ¿Estuviste un tiempo sin hacer nada?

**Jaime :** **Sí. Ahí es cuando tuve contacto con gente que no debería haber tenido.**

**Entrevistadora:** ¿Qué te pasó?

**Jaime :** **Estuve con una pandilla, metido.**

**Entrevistadora:** ¿te juntaste con una pandilla?

**Jaime :** **Sí.**

**Entrevistadora :** ¿ Paso algo en tu tiempo sin escuela?

**Jaime :** **Si, salíamos con la pandilla y nos pillaron. Me castigaron y de nuevo perdí la escuela.**

**Objetivo 2: Identificar los sentidos y emociones que atribuyen a la exclusión y a la experiencia escolar en sus narrativas.**

**Entrevistadora :** ¿ Qué sentiste al dejar la escuela , al estar fuera de ella?

**Jaime :** **Me sentí, fome.**

**Entrevistadora :** ¿Qué significa fome?

**Jaime :** **Como mal, dejar de estudiar, igual fome , porque igual me gusta estudiar y ver a mis amigos y anduve con pandillas, ya no.**

**Entrevistadora:** ¿Y tus amigos , dónde están ahora ?

**Jaime:** Ahora casi todos están en la calle, igual, a veces. Los veo y los saludo, pero ya no me junto yo con ellos.

**Jaime :** **Yo igual le hice una promesa a mi tía que nunca más me iba a cortar mal y la estoy cumpliendo. Y yo he llevado hartos años sin portarme mal y eso es bueno para mi.**

**Entrevistadora:** ¿Qué emociones recuerdas cuando piensas en tu experiencia escolar? ¿Qué cosas te hacen bien de tu experiencia escolar? O malas, lo que tú quieras contar.

**Jaime :** **Felicidad, por estar con mis amigos que tengo.**

**Entrevistadora:** ¿Y alguna tristeza?

**Jaime:** **Sí, haberme ido de la escuela por mi hermano pequeño que tengo.**

**Entrevistador:** ¿Ahora qué piensas cuando ves a otros niños que sí están yendo a la escuela?

**Jaime :** **Alegría. Alegría porque... debería ser todo igual.**

**Entrevistador:**¿Qué ha sido para ti el programa... este programa? .

**Jaime :** **Alegría. Me tratan bien. Tengo hasta amigos.**

**Entrevistador :** ¿Tienes alguno amigo?

**Jaime :** Sí.

**Objetivo 3: Comprender como significan la reinserción escolar y cuáles son sus expectativas de continuidad educativa.**

**Entrevistador:** Ya. ¿Qué más te gusta de acá?

**Jaime :** **Los chicos que son como más como tranquilos, ayudan. Si uno no sabe, puede pedir ayuda. El respeto, y el espacio, porque no hay tanta gente.**

**Entrevistadora:** ¿Quieres volver a la escuela regular?;¿Al liceo regular?

**Jaime :** **No. Porque me desconcentro. Así no avanzo. A veces prefiero estar, así como en una sala con pocos alumnos, para no estar mal.**

**Entrevistadora:** ¿Cómo te imaginas tú la escuela ideal?

**Jaime :** **Tranquila. Tranquila. Con gente pero tranquila, igual.**

**Entrevistadora:** ¿Qué necesitas para... para... volver a la escuela al liceo?

**Jaime:** **No sé, como... aprender a concentrarme... solo.**

**Entrevistadora :** ¿Qué personas te han apoyado más en este proceso?

**Jaime :** **Mi hermana, mi primo.**

**Entrevistadora:**¿Querías volver a retomar tu estudio en una escuela al liceo de forma regular?

**Jaime:** **A veces sí, a veces no.**

**Entrevistadora:** ¿Cuándo a veces sí?

**Jaime :** **Cuando haya espacios con menos alumnos y yo pueda concentrarme más.**

**Entrevistadora:** Muchas Gracias, Jaime, por compartir tu historia escolar, tus sueños conmigo.

### 3.-Nomenclatura cromática asociada a los objetivos específicos de la investigación.

Con el fin de facilitar la lectura analítica y la trazabilidad entre los objetivos específicos y las categorías emergentes del análisis cualitativo, se utilizó un sistema de codificación cromática, asignando un color específico a cada objetivo.

<b>Codificación cromática</b>	<b>Objetivos Específicos.</b>
■	Objetivo Especifico 1. Descripción de Trayectorias Educativas previas, hitos de exclusión.
■	Objetivo Especifico 2. Identificación de Sentidos y Emociones que atribuyen a la exclusión y a la experiencia escolar en su narrativa.
■	Objetivo Especifico 3. Comprender como significan la reinserción escolar y cuáles son sus expectativas de continuidad educativa.

## 10.7 Entrevista Grupo Focal

27-11-2025

**Entrevistadora:** Chicos, chicas vamos a seguir la actividad y junto a esta actividad vamos a retomar la conversación que tuvimos antes que fue personal, ahora, ¿ lo recuerdan? las preguntas que antes conversamos en forma personal ahora retomaremos 3 de ellas y el o la que quiera responde a libre elección, Vicente, Martina, Daniela, Lucas, Emilio, Martín, Javier y Catalina; Martín sino quieres opinar, no hay problema:

- ¿Porque se fue cada uno/a de la escuela? qué pueden contarme?

### **Respuesta Grupal:**

- Yo por el bullying profesora. (Lucas)

- Yo me fui porque tuve problemas en el colegio los apoderados comenzaron a hablar a pedir a los alumnos no hablaran conmigo, ni juntarse conmigo entonces, los mismos apoderados le decían a sus compañeros que no hablaran y cosas así (Invitada)

**Entrevistadora:** ¿El colegio qué hizo?

### **Respuesta Individual:**

-A mí me puso una demanda por el problema que tuve, no me fui en buenos términos del colegio. (Invitada)

**Entrevistador:** ¿Por qué el colegio te puso una demanda?

### **Respuesta Individual:**

-Porque en el colegio tuve un problema de drogas, no dentro del colegio, sino fuera y una apoderada, fue acusarme al colegio y el colegio tuvo que reaccionar. (Invitada).

- Yo me fui por acoso escolar.
- Yo me fui porque llevaron una pistola al colegio y mis padres se asustaron.
- Yo me fui por temas médicos.
- Yo no quiero hablar.
- Yo me fui porque no me entendían.
- Yo me fui porque el colegio me puso una demanda.
- Yo porque estuve enfermo y se me acumulaban tareas y luego cuando las llevaba atrasadas los profesores no las recibían por atraso.

**Entrevistadora:** Martina tú no quieres hablar. Ok, entiendo.

2.- **Entrevistadora:** Les iba a preguntar a todos y todas ¿qué sentimientos tuvieron ustedes cuando se fueron de la escuela? ¿qué sintieron, dolor, tristeza, alegría?

**Respuesta Grupal:**

- A mi me dio lo mismo.
- Al principio bien por terminar con el acoso escolar, pero después me deprimí, me deprimí mucho.

**Entrevistadora:** ¿Por qué te deprimiste tanto?

**Respuesta Grupal:**

- Yo porque me sentía tonto porque no tenía estudios, no cachaba nada, todos andaban en colegio y yo no cachaba nada.
- Yo bacán porque tuve vacaciones cualquier rato, nunca me gusto mucho el colegio, iba, faltaba y comencé luego a tener problemas sentía que iba al colegio, me sentaba y no hacia nada, calentaba el asiento.

**Entrevistadora:** ¿Disculpa por qué dices eso? ¿de dónde sacaste esa frase “calentar el asiento”? ¿quién te trababa así?

**Respuesta Invitado/a:**

-Todos los profesores, los alumnos también, entonces iba a estar presente, por la asistencia.

**Entrevistadora:** ¿Ustedes chicos cómo se sentían Vicente y Lucas, Martina, Ignacio?

Me daba lo mismo

Yo me sentía bien. Tranquilo. Los profesores me mandaban muchas tareas y se hizo una acumulación de tareas

Yo me sentía enojado porque me atrase en los estudios.

Yo me sentía con miedo por el tema de la pistola.

**Entrevistadora:** Oye, chicos /as una última pregunta ¿cómo piensan que debe ser la escuela ideal? ¿qué recomendaciones a las personas que se dedican hacer las leyes en educación?

-Yo diría espacios más pequeños porque quieren abarcar mucho y no pueden y no toman en cuenta a algunos alumnos, al final llenan sala se hacen bullying entre los propios compañeros, se molestan, se roban entre ellos mismo, cosas así, si fuera un sitio más pequeño, la gente se conocerían más, sería un lugar más agradable a nosotros mismos.

-Yo diría que como dice el Nacho, igual que mejorarán la educación, hay muchos niños que están ahí y no cachan y donde no aprenden bien, deberían mejorar la educación y la seguridad por el bullying y todo eso.

**Entrevistadora:** ¿Martín quieres decir algo? No, quieres, ya están bien, no hay problemas. ¿Lucas, Vicente, Daniela, cómo te gustaría que fuera el colegio? ¿Qué recomendaciones darías?

- Como dice Lucas y el Nacho que quiten el bullying, pero sean grandes con salones pequeños.

**Entrevistadora:** - ¿Por qué con salones pequeños?

- Porque cuando hay mucha gente se hacen varios grupos y hay muchas veces que quedan personas excluidas de los grupos. (Daniela)

**Entrevistadora:** Oye que bien, Daniela. Gracias. ¿Vicente que piensas tú?

- Yo pienso que las salas deben ser más chicas porque incluso hay 40 alumnos en algunas, uno se desconcentra yo me desconcentraba por los gritos.
- Yo que no hay acoso escolar.

**Entrevistadora:** **No les he preguntado nada sobre esto, creen que estas instituciones ayudan a los y las niños/as que están fuera de la escuela?**

- Yo agradecer estos espacios donde podemos volver a integrar nuestros estudios porque yo acá puedo terminar mi cuarto medio.
- Agradecer este espacio, porque yo he podido recuperar años de estudio, gracias a los profesores que me escuchan y me han ayudado.
- Está bien que existan estos espacios que están para las personas que lo necesitan.

Entrevistadora: Muchas Gracias a todos y todas por su tiempo y por compartir sus opiniones sobre la escuela que dejaron y la escuela que quieren.

Un abrazo a cada uno y una.

## 10.8 Entrevista en profundidad.

### 2. Preguntas de Entrevista en profundidad:

#### Objetivo Especifico 1.

- ¿Cómo ha sido tu recorrido en la escuela desde que empezaste a estudiar?
- ¿Recuerdas momentos que fueron importantes o difíciles en tu paso por la escuela?
- ¿Has tenido cambios de colegio o períodos en que no asististe? ¿Qué pasó en esos momentos?
- ¿Qué personas (profesores, compañeros, familia) influyeron en esas experiencias?

#### Objetivo Especifico 2.

- ¿Cómo te sentías cuando estabas en la escuela antes de dejar de asistir?
- ¿Hubo momentos en que te sentiste apoyado/a o, al contrario, rechazado/a?
- ¿Qué piensas que significó para ti y para tu vida haber vivido esas situaciones?
- ¿Qué emociones recuerdas con más fuerza al hablar de esos episodios (alegría, enojo, tristeza, esperanza)?

#### Objetivo 3

- ¿Qué significa para ti volver a la escuela o continuar estudiando ahora?
- ¿Qué esperas lograr con tu reinserción escolar en el futuro?
- ¿Qué sueñas o imaginas para tu vida después de terminar la escuela?
- ¿Qué apoyos piensas que son necesarios para que tú (y otros compañeros) puedan seguir estudiando sin abandonar de nuevo?

Observaciones del entrevistador: \_\_\_\_\_

#### Cierre

- ¿Hay algo que no te pregunté y que quieras contar sobre tu experiencia en la escuela?
- Agradecimiento por la participación y recordatorio de la confidencialidad.

#### Notas metodológicas:

- Se instala un guion flexible: las preguntas funcionan como guía, pero pueden adaptarse según el curso de la conversación.
- Se registran citas textuales, expresiones emocionales y gestuales, dado que enriquecen la interpretación posterior.
- Se grabará la conversación.
- Tiene libertad de tiempo.

### 10.9 Entrevista Grupo Focal

Propósito general: Explorar de manera colectiva las experiencias de exclusión escolar, los sentidos y emociones que los NNA atribuyen a dichas vivencias, así como los significados y expectativas en torno a la reinserción y continuidad educativa.

Participantes: 8 NNA que participan en el programa de reinserción de la ONG APIS – Cerro Navia.

Duración estimada: 60 a 75 minutos.

Rol del moderador/a: Conducir la conversación, asegurar que todas las voces sean escuchadas, fomentar el respeto y propiciar un ambiente de confianza.

#### 1. Introducción (5 minutos)

- Presentación del moderador/a y explicación del propósito de la actividad.
- Enfatizar confidencialidad y respeto entre participantes.
- Pregunta inicial de “rompehielos”:  
  - ¿Qué es lo que más les gusta hacer en su tiempo libre o fuera de la escuela?

#### 2. Objetivo 1

- ¿Cómo ha sido para ustedes el paso por la escuela hasta ahora?
- ¿Recuerdan momentos importantes o difíciles en su vida escolar?
- ¿Qué cosas creen que llevaron a que algunos dejaran la escuela o fueran cambiados de colegio?
- Técnica de estímulo: se solicita que dibujen una línea de vida escolar en una hoja y luego compartir algunos hitos al grupo.

#### 3. Objetivo 2

- Cuando piensan en la escuela, ¿qué emociones les vienen a la mente?
- ¿Cómo se sintieron en los momentos en que no pudieron continuar estudiando?
- ¿Qué cosas buenas y malas recuerdan de sus experiencias escolares?
- 
- Dinámica grupal: Se usan tarjetas con emoticones (feliz, neutro, triste, enojado) para que cada uno las muestre y explique por qué la eligió.

#### 4. Objetivo 3

- ¿Qué significa para ustedes volver a la escuela o continuar estudiando ahora?
- ¿Qué esperan lograr en el futuro al terminar sus estudios?
- ¿Qué apoyos creen que son necesarios para seguir en la escuela sin volver a dejarla?

Notas del moderador/a: \_\_\_\_\_

- Dinámica grupal: actividad de “lluvia de ideas” en papelógrafo: escribir lo que necesitarían para que la reinserción sea exitosa y después comentarlo colectivamente.

#### 5. Cierre (5 minutos)

- Pregunta final: ¿Qué consejo darían a otro niño o niña que está pasando por una situación de exclusión escolar?
- Agradecimiento por la participación y recordatorio de la importancia de su aporte.

#### Metodología

- Se registra audio (previo consentimiento) y se toman notas de las dinámicas grupales, gestos, acuerdos y disensos.
- En el análisis, se trabaja con matriz de análisis cualitativo: categorías, subcategorías, citas textuales e interpretación colectiva.