La participación como eje de sentido de la intervención socioeducativa:

Miradas desde la experiencia de un proyecto de reinserción educativa.

Patricia Carrasco Barreda[1]

(1) Introducción

El siguiente escrito reflexiona en torno a la importancia de la participación como eje de sentido de la intervención socioeducativa, imbricando reflexiones provenientes de mi ejercicio como profesional en un proyecto de reinserción educativa[2] con algunos aportes teóricos trabajados en el marco del curso 'Intervenciones Socioeducativas. Fundamentos y principios' del Diplomado Intervenciones Socioeducativas con niños, niñas y jóvenes en situaciones de vulnerabilidad social, de la Universidad Alberto Hurtado. Este ejercicio reflexivo se enmarca por un lado como parte de un trabajo del curso, pero también como una práctica propia de la construcción de saberes y conocimientos que permitan teorizar la práctica y a la vez, leer los aportes teóricos desde un sentido práctico.

Mirado desde la norma técnica, la intervención en los proyectos de reinserción educativa tiene como objetivo central:

> "promover el desarrollo de propuestas pedagógicas que se orienten a crear y/o fortalecer espacios educativos inclusivos que provean una alternativa para la reinserción, recuperación y

[1] Diplomada en Intervenciones Socioeducativas para Niñas, Niños y Adolescentes en Situación de Vulnerabilidad, cohorte 2020. Profesora de Proyecto de Reinserción Educativa en Peñalolén. Participante del Núcleo de Investigación y Acción en Juventudes, Universidad de Chile. Correo: patricia.carrasco.barreda@gmail.com.

[2] Cabe especificar que esta experiencia alude a los proyectos de reinserción educativa impartidos por el Ministerio de Educación, que si bien comparte ciertos objetivos generales con los programas de reinserción del área de protección especializada de SENAME (PDE), a nivel de implementación existen ciertas diferencias que pueden influir al momento de compartir estas reflexiones. Específicamente la experiencia remite al Proyecto de Reinserción Educativa en la comuna de Peñalolén, Santiago de Chile.

continuidad de la trayectoria educativa de NNJ que se encuentran fuera del sistema educativo y que presentan rezago escolar" (Mineduc, 2020: 23).

Cuando se definen objetivos en el marco de una intervención social, se condensan los propósitos que se buscan conseguir por medio de la ejecución de diversas acciones – tal como contribuir en el fortalecimiento de la trayectoria educativa de niñes y jóvenes a través de propuestas pedagógicas-. Dichos propósitos son movilizados por ciertos sentidos transversales desde los cuales se sustenta la posibilidad de cambio. Cuando hablo del *sentido* me refiero a aquella fuerza sostenedora y movilizadora que permite construir un propósito en nuestras acciones y con ello la dirección de nuestro horizonte de transformación, que se va construyendo desde ciertos principios colectivos tanto en la intención como en la acción misma. Así, por ejemplo, cuando nuestro objetivo hace mención al carácter inclusivo de los espacios educativos, existe un posicionamiento frente a una determinada manera de comprender las propuestas pedagógicas que favorezcan la diversidad. En este caso, la diversidad sería un sentido que moviliza la acción y la construcción de espacios educativos inclusivos. Entonces desde ahí comprendo que estos *sentidos transversales* por un lado movilizan nuestra acción, pero también involucran un posicionamiento con respecto a la conflictividad o problemática propia a la cual responde la intervención (Carballeda, 2012).

La idea central que pretendo compartir a modo reflexivo en este escrito es considerar la participación como un eje de sentido de la intervención socioeducativa, no como una acción vacía y mecánica que se reduzca a la contabilización de presencia o no en ciertas actividades programadas, sino más bien como una fuerza movilizadora que posibilite la construcción de vínculos sociales entre los sujetos involucrados que reconozca y legitime como tal a través de la toma de decisiones dentro del proceso de intervención.

Propongo organizar el escrito iniciando con un primer apartado respecto a la intervención socioeducativa en el marco de un proyecto de reinserción educativa, desde el posicionamiento frente a la deserción y a la reinserción, y algunos fundamentos que permiten abordarlos desde una mirada compleja y multidimensional que revalora la dimensión participativa en claves de resistencia en contextos neoliberales. Luego pretendo profundizar en algunas pistas respecto al sentido de la participación en la intervención encarnada en algunas prácticas posibles dentro de un proyecto de reinserción educativa.

(2) La intervención socioeducativa en un proyecto de reinserción educativa

Cuando se habla de intervención social, a modo general, se alude a un proceso que conlleva una serie de acciones intencionadas que pretenden generar un cambio que, a la vez, dan cuenta de un modo de comprender la realidad y lo social. Carballeda (2012) alude a la intervención como un dispositivo -reconociendo su carácter de artificio a modo de desnaturalización de la práctica- que produce cambios a nivel de integración social, que ha variado históricamente su modo de comprensión. Muñoz-Arce (2018) la caracteriza como un proceso complejo –ya que hay diversos factores interactuando–, construido –producto de la concepción social junto con posibles soluciones– y situado –producto de una elaboración sociohistórica basada en representaciones de lo social- que implica un horizonte de transformación. Ambos autores coinciden que el escenario dentro del cual se lleva a cabo la intervención responde a una situación de exclusión social producida por una desigualdad o ruptura del vínculo social (Carballeda, 2012; Muñoz-Arce, 2018).

Si bien desde el campo pedagógico no es común hablar de intervención[3], personalmente cobra sentido cuando el contexto que sitúa lo pedagógico, es un proyecto de reinserción educativa, ya que tanto lo educativo como lo pedagógico están tensionados y cuestionados. Lo educativo entendido como aquel espacio social inherente humano que genera una transmisión cultural histórica, que bajo su idea moderna se ha centralizado y relegado de manera casi exclusiva a la institución escolar (Pineau, 2005). Así también lo pedagógico se relaciona con el campo de saber de quienes ejercen la enseñanza- aprendizaje como parte central del proceso formativo. Estos dos ámbitos son tensionados desde una situación de conflictividad entre las/los sujetos y el contexto, que se visibiliza en aquello que se ha conceptualizado como *deserción escolar*: es decir, cuando hay una desvinculación de niñes y jóvenes de una institución escolar educativa. Esta desvinculación predominantemente sucede en los sectores alta vulnerabilidad socioeconómica que a la vez produce y reproduce una situación de desigualdad social[4] [5]. En este punto radica aquello del ámbito social considerado, o más bien construido, como problemático y sobre lo cual se busca realizar la intervención a raíz de la situación de exclusión social (Muñoz-Arce, 2018). Siguiendo los aportes de Carballeda (2012), lo denominaríamos *la problemática de la integración,* que se relaciona con la intervención que pretende reconstruir esos lazos sociales fragmentados, que

[3] Debido a la carga atribuida al término, como señalan Gómez y Alatorre (2014): "Hablar de intervención trae a colación, muchas veces, imaginarios asociados a la imposición" (1).

[4] Según cifras de la encuesta CASEN 2015, el 40% de niñes y jóvenes del quintil económico más bajo no asisten a un establecimiento educacional formal (Araya, 2018). Sin embargo, existen diversas fuentes que han intentado estimar la cantidad de niñes y jóvenes que se encuentran fuera del sistema educativo a nivel nacional, llegando a cifras que van desde los 138.572 según la CASEN 2018 hasta 358.946 estimada por la Fundación Súmate junto al Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) de la Universidad de Chile, en el año 2019 (Romo y Cumsille, 2020).

en este caso sería entre les niñes y jóvenes con la escuela como institución educativa.

Por consiguiente, los modos de comprender el fenómeno o la problemática social, en este caso la *deserción escolar*, influye en la construcción de la intervención orientada hacia la reinserción educativa. Entonces cabe preguntarse ¿Cómo entendemos la deserción escolar como fenómeno de exclusión social y con ello la reinserción educativa como respuesta? Las respuestas a esta pregunta pueden provenir de diversos lugares.

Desde la política pública se ha transitado desde una mirada que focalizaba el conflicto en el impacto negativo en el ámbito económico de la deserción, ya que limitaba el capital humano y con ello la inserción laboral, hacia la mirada actual de la deserción como una vulneración de derecho a la educación y que por tanto es necesaria su restitución y reparación (Araya, 2018). Este cambio de mirada también se manifestó en la formulación de la intervención; cuando el énfasis estaba en el impacto económico de la deserción, la retención era el eje de solución a la problemática – a través de los denominados Plan de Apoyo a los Doce años de Escolaridad– que se sustentaba en una visión asistencialista del problema donde "la estrategia busca disminuir las necesidades materiales a través de recursos del Estado, pero no cambia la condición que genera esta necesidad ni promueve capacidades en los sujetos sociales" (Araya, 2018: 133).

En cambio, cuando el énfasis de comprensión de la deserción se visibiliza como una vulneración del derecho a la educación, se sostiene la reinserción escolar como una forma de reparar el vínculo escolar y así contribuir al fortalecimiento de las trayectorias educativas. Por lo tanto, se pretende que la intervención no solo aborde los factores que afectan directamente a les niñes y jóvenes, sino también a nivel contextual que pueda obstaculizar la continuidad de sus trayectorias educativas.

Otro lugar desde donde se puede abordar la pregunta planteada es a partir de las propias lecturas que realizan les profesionales que trabajan en el área de reinserción respecto al fenómeno. Aquello que Muñoz-Arce denomina el *lugar de enunciación,* es decir:

> "la manera en que los profesionales que ejecutan programas sociales en primera línea comprenden la idea de la exclusión social y cómo se traducen en el despliegue de estrategias concretas de intervención social" (2018:261).

Por esta razón es importante que los equipos interventores no solo tomemos decisiones respecto a la operacionalización de las acciones a ejecutar dentro de los proyectos, sino también poder reflexionar respecto a los modos de comprender el fenómeno en cuestión, en este caso, la deserción escolar, y su concordancia con las acciones planeadas. El lugar en

que se sitúa el carácter conflictivo diversifica los modos de observar, comprender e intervenir, por lo que este ejercicio no se puede desligar de un posicionamiento con un sentido profundamente político del asunto.

A partir de la práctica, comprendo la deserción escolar desde una mirada multidimensional que entiende la conjugación e interrelación de diversos factores, algunos más directos que afectan a las/los sujetos que abandonan la escuela y otros contextuales como el funcionamiento de las instituciones escolares que propenden la exclusión y desvinculación de niñes y jóvenes. Dentro de la literatura se distingue la existencia de dos enfoques teóricos que diferencian el foco de responsabilización que se le otorga como causante de la deserción, por un lado, a nivel individual a les niñes y jóvenes y por otro al sistema educativo (Cortés y Concha, 2016)[5]. Más que entramparse en la distinción de ambas perspectivas, considero la necesidad de hacerlas dialogar prevaleciendo una perspectiva del pensamiento complejo para comprender la deserción escolar desde la multidimensionalidad, y así, su abordaje en la intervención (Gómez y Altorre, 2014). A la vez, la perspectiva de la complejidad permite considerar que la desvinculación del espacio educativo escolar no solo tiene consecuencias en el ámbito de los aprendizajes personales y significativos de cada niñe o joven, sino también se genera una situación de vulneración del derecho a la educación.

De este modo, la intervención en el proyecto de reinserción educativa como respuesta a la situación de deserción escolar también debe construirse desde esta mirada compleja y multidimensional, siendo pertinente para ello considerar algunos de los fundamentos en los cuales se sostiene la intervención socioeducativa (ISE en adelante). En el contexto de reinserción educativa, me parece relevante destacar la importancia del vínculo con el otro o la otra, utilizando las palabras de Gómez y Altorre (2014), la ISE implica 'jugar en la cancha del otro' y por tanto es importante considerar la construcción de vínculos sociales entre sujetos que les reconozca y legitime como tal, ya que la revinculación de les niñes y jóvenes no solo es con el contexto educativo, sino también consigo mismo, su propio proceso de aprendizaje y les otres, tanto pares como profesores. Otro fundamento que relevar es la comprensión de lo educativo como espacios que también se encuentran fuera de la escuela, considerando la propia experiencia cotidiana para promover la construcción de aprendizajes invitando a leer la realidad de manera crítica a los diferentes actores educativos (Gómez y Altorre, 2014); en diálogo con los aportes realizados por las pedagogías críticas latinoamericanas, lo educativo se encuentra en un profundo vínculo con

[5] Dentro de estos enfoques teóricos, las miradas más críticas cuestionan el concepto deserción escolar y la denominación de ñiñes y jóvenes como desertores, ya que realza la responsabilidad a nivel individual de la desvinculación de una institución escolar.

nuestras propias realidades para comprenderlas para de transformarlas .

De ahí, el tercer aspecto por destacar es la impronta de transformación que propone la ISE que contribuye en la intervención de un proyecto de reinserción frente a la situación de deserción escolar desde una perspectiva de pensamiento complejo. Cuando hablamos de transformación social desde la complejidad hay una invitación a pensar el proceso de manera recursiva, donde no solo se transforma la realidad considerado como lo externo a los sujetos, sino también se transforman los mismos sujetos (Gómez y Altorre, 2014). Al respecto Muñoz-Arce sostiene que "la transformación tiene una dirección: reproducir, mantener, contener, profundizar el orden social, cuestionarlo, deconstruirlo, subvertirlo" (2020: 31).

Entonces ¿Qué transformación buscamos en un proyecto de reinserción educativa respecto a la deserción escolar? ¿La transformación es la revinculación de les niñes y jóvenes a una institución educativa?

Al plantear estar preguntas se hace necesario considerar el contexto sociohistórico que nos situamos, en un escenario de capitalismo que ha instalado una impronta neoliberal no solo desde el ámbito económico, sino como una forma de racionalidad y socialización (Castro-Serrano, Cea y Arellano-Escudero, 2020). Esto ha conllevado la profundización de relaciones sociales caracterizadas por la desigualdad y jerarquización desde diferentes perspectivas: tanto 1) de clase – donde la organización social se realiza desde la clase social alta más privilegiada por sobre un gran grupo de personas pertenecientes a una clase social baja–, 2) de género –donde aquello definido como lo masculino prevalece por sobre lo femenino–, 3) de territorio –donde prevalecen territorios metrópolis por sobre otros territorios, por ejemplo, rurales–, 4) de raza – donde aquellas etnias y culturas vinculadas con 'lo blanco' se valorizan por sobre aquellas vinculadas con 'lo negro'– 5) y de generación –donde aquello definido como adulto prevalece por sobre otros grupos de la población tal como les niñes, jóvenes y adultes mayores– . Vivimos en una *sociedad de pluridominio* donde la lógica imperante es la desigualdad en términos de subordinación en las diferentes dimensiones de la organización social, esto "desafía a estrategias de análisis y estrategias de acción trasformadoras sobre la complejidad de esas realidades" (Duarte, 2016: 41)

Rescato los postulados de Muñoz-Arce (2020) respecto a la apuesta transformadora de la intervención en clave de resistencia frente a esta desigualdad hegemonizada por el neoliberalismo donde la política social va 'de arriba hacia abajo' como una imposición incuestionable que limita las posibilidades de diálogo y construcción colectiva. Dentro de los equipos interventores es común la utilización de un lenguaje que alude al peso en la

intervención de la norma técnica proveniente de Mineduc, que como buena norma no deja espacios de cuestionamiento, como un dogma que limita las acciones.

En este sentido, sugiero que la intervención en clave de resistencia en un proyecto de reinserción debiese cuestionarse la lógica neoliberal que produce y reproduce condiciones de desigualdad social que se manifiesta en la desvinculación de niñes y jóvenes con un espacio educativo y la vulneración de uno de sus derechos básicos, deslegitimándolos como sujetos. La resistencia aquí no radica en rechazar a priori la normativa técnica de Mineduc, sino cuestionarnos la producción de desigualdad que dicha racionalidad conlleva. Tal como señala Muñoz-Arce:

> "oponerse sin perder el puesto, como la posibilidad de desafiar el orden hegemónico a partir de la identificación de espacios de acción, márgenes de maniobra o de discreción profesional que permitan dar otro sentido –un "contra-sentido"– a las intervenciones hegemónicas enraizadas en la lógica del neoliberalismo" (2020: 37)

El desafío constante es construir espacios reflexivos y colectivos entre quienes realizamos las intervenciones para construir esos espacios de acción y la dirección del 'contra-sentido'. Diversas son la posibilidad de prácticas de resistencias que pueden desarrollarse en diferentes dimensiones de la intervención: desde acciones sutiles hasta la construcción colectivas de transformación, que se articulen por ejemplo con otros proyectos de reinserción educativa a nivel nacional.

En la ISE en el contexto de un proyecto de reinserción educativa, la apuesta transformativa debe ir más allá de la exclusiva revinculación de les niñes y jóvenes con la escuela, que si bien es importante la restitución de este vínculo no es suficiente para cuestionar la impronta desigual. En especial si consideramos que la escuela como institución educativa también está impregnada de la racionalidad neoliberal arraigada en la desigualdad. En este sentido, contribuye a este 'contra-sentido' plantear la restitución del vínculo de les estudiantes con sus propios aprendizajes a partir de sus experiencias de vida, legitimándolos como sujeto pensante que posee la capacidad de comprender la realidad y transformarla, a la vez, resignificando la relación de poder jerárquica propia de la desigualdad en el ámbito educativo.

Considero que tres fundamentos de la ISE señalados previamente: la importancia del vínculo con otros/as, la comprensión de lo educativo más allá de la escuela y la impronta transformadora, permiten enfrentar la racionalidad desigual en los proyectos de reinserción educativa. De manera transversal en los tres fundamentos se genera una reivindicación de una dimensión participativa que resignifica las relaciones de poder jerarquizadas,

promoviendo relaciones de horizontalidad y colaboración.

A partir de lo planteado hasta acá busco reflexionar sobre considerar la participación como eje de sentido de la ISE a modo de resistencia en un contexto predominantemente desigual y jerárquico. De este modo quisiera profundizar sobre las implicancias de la participación para que realmente se constituya como una práctica de resistencia, por tanto, partir de la base que cuando hablamos de participación estamos vinculándonos con la idea de poder.

(3) Algunas pistas sobre la participación como eje de sentido en la intervención de los proyectos de reinserción educativa

En el artículo 23 de la Convención Internacional de Derechos del Niño se pone énfasis en la importancia de la *participación activa* del niño en la comunidad, en base a lo postulado en el artículo 5 respecto a acciones de participación consonantes con la evolución de sus facultades, ligado a la idea de autonomía progresiva. Así también, entre los artículos 12 y 15, se hace referencia al derecho de expresar su opinión y libertad de pensamiento. Pero pese al reconocimiento de la importancia de la participación y la alusión a estas prácticas mencionadas, no se profundizan las implicancias de la participación de les niñes y jóvenes dentro de los diferentes ámbitos de la organización social. Entonces ¿Cómo entendemos la participación en un contexto social educativo desigual?

Conceptualmente existe una ambigüedad y polisemia que caracteriza la participación, utilizada de diversas maneras según diferentes contextos. En este sentido, Escobar y Pezo aluden al *carácter jabonoso* de la participación, por lo que alertan a entenderla no como un ejercicio abstracto sino "reconocer las condiciones contextuales y relaciones de poder donde se ejerce" (2020: 67)

Si bien en el ámbito educativo la participación ha estado más presente a nivel discursivo –reconociendo su importancia en áreas como la convivencia escolar–, ha predominado una mirada más bien consultiva en que se generan instancias de consultas dentro de un grupo, pero en el ámbito de toma decisiones la participación es más bien restringida. A esto Palma (1998) denomina los *simulacros simbólicos de participación,* ya que si bien se generan espacios donde los integrantes participan, estos solo se restringen a un ámbito consultivo que limita la posibilidad de toma de decisiones efectivas. En dichas situaciones, ese modo de comprender la participación reproduce las relaciones jerárquicas, donde las mismas personas –generalmente un grupo acotado– son las que toman decisiones centrales. Por lo tanto, como se planteaba más arriba, cuando hablamos de participación necesariamente

estamos aludiendo a nociones de poder, que puede profundizarse desde la jerarquía como también resignificarse desde la horizontalidad.

Es imperioso que todos los proyectos sociales que trabajamos con niñes y jóvenes, debemos cuestionarnos el modo de relacionarlos y vincularnos en estos espacios en un contexto de sociedades adultocéntricas como las que vivimos[6]. Cuando hablamos de una participación como práctica de resistencia lo que está en juego es el ejercicio de poder en las relaciones entre los sujetos, por tal motivo se requiere necesariamente considerar la influencia en la toma de decisiones y las condiciones para hacerla efectiva. (Escobar y Pezo, 2019).

Entonces ¿Cómo generamos las condiciones para propiciar la participación en los proyectos de reinserción educativa? Desde mi lugar como profesora puedo distinguir dos ámbitos imbricados para pincelar reflexiones en torno a la pregunta: en la relación desarrollada en la intervención a modo general, pero también en la relación pedagógica que se establece de manera más específica. Si bien ambos ámbitos son imposibles de disgregar en la práctica misma de la ISE, donde los espacios cotidianos también son instancias de vínculo y de posibilidad formativa (Gómez y Alatorre, 2016), la distinción responde a un ejercicio para facilitar el análisis y la visualización de diferentes dimensiones de la práctica donde se puede propiciar la participación.

Cuando hablo de la intervención a modo general, aludo a una mirada global respecto a lo vincular en el marco del proyecto, donde todo el equipo interventor juega un rol formativo en aquellos espacios relacionales entre los sujetos, especialmente con les niñes y jóvenes, en las diferentes acciones propuestas. Las condiciones que podrían propiciar la participación se despliegan mediante la apertura del proceso hacia les niñes y jóvenes, en los diferentes momentos de la intervención: en el inicio del vínculo y el diagnóstico, durante la implementación y su evaluación[7]. De este modo, cuando en el proyecto de reinserción se plantean como objetivo la recuperación y continuidad de la trayectoria educativa, lo primero a considerar es la propia percepción de cada niñe o joven frente a su propia trayectoria y experiencia educativa. En ocasiones esa percepción genera una tensión en los equipos cuando no quiere continuar su trayectoria educativa por diversas razones.

[6] Por sociedades adultocéntricas se alude a "un modo de organización social que se sostiene en relaciones de dominio entre aquello que es forjado como adultez, impuesto como referencia unilateral, respecto a aquello que es concebido como juventud (también niñez y adultez mayor)" (Duarte, 2016: 44). Acá también cabe considerar las otras perspectivas que generan sociedades desiguales: patriarcales (género), racistas (raza), clasistas (clase) y centralistas (territorio).

[7] Acá quisiera hacer la salvedad que cuando se habla de estos momentos no los pienso de una manera fragmentada, muchas veces estos momentos se superponen, por ejemplo, no siempre la evaluación es una intención final, sino constantemente es necesaria dentro de la misma implementación y a la vez, mientras se realiza el diagnóstico se está iniciando el vínculo.

Cuando hablamos de generar condiciones para la participación no es sinónimo de cumplir con todo aquello que les niñes o jóvenes desean o quieren como si fuese un mandato incuestionable. Por el contrario, la participación promueve las instancias de diálogo y contraposición de diversas miradas. Sin embargo, al generarse esta contraposición en contextos de relaciones de poder, existen miradas con mayor legitimidad social que suelen prevalecer e imponerse por sobre otras. En este caso las miradas de los equipos interventores suelen tener mayor potestad para imponerse por sobre las miradas de les niñes y jóvenes -especialmente aquellos de contextos de vulnerabilidad y exclusión social-, y es ahí donde hay que mantener la alerta encendida para cautelar que aquello no suceda.

En el inicio del vínculo e instancia diagnóstica se visibiliza la importancia de la participación, ya que, si no se generan las condiciones mínimas puede generar una vez más un rechazo por parte de les niñes o jóvenes afectando en su vinculación y adherencia. Sin embargo, en el momento de la implementación puede comenzarse de a poco a restringir estos espacios de participación llegando al momento más limitado en términos de injerencia en la toma de decisiones, la evaluación. ¿Permitimos que les niñes y jóvenes evalúen nuestro rol dentro de la intervención? Esto podemos hacerlo de diversas maneras, tanto de formas más abiertas que es lo más común cuando les preguntamos que les pareció la participación en este espacio, o también puede ejercerse a través de mecanismos concretos como poner una nota o escribir de manera breve su evaluación de lo que para él/ella implicó ser parte de ahí. Pero independiente del mecanismo utilizado ¿De qué manera incorporamos realmente la evaluación de nuestres niñes y jóvenes en el curso de los proyectos? Acá la posibilidad de hacer simulacros de participación es grande. Existen algunas experiencias que relatan espacios de evaluación de la intervención por parte de les niñes y/o jóvenes, pero muy reducidos aquellos que realizaron modificaciones en base a aquellas evaluaciones.

En cuanto al ámbito pedagógico, me refiero a la parte del vínculo que intenciona las posibilidades de aprendizaje, donde la participación tiene lugar en lo didáctico, entendida como la forma de comprender aquello que buscamos enseñar y por tanto la manera que se enseña. En este aspecto existen algunas prácticas donde quienes ejercemos los roles de profesores fomentamos actividades que propenden una mayor participación de les jóvenes. Por ejemplo: realizar una jornada cultural educativa donde invitamos a les jóvenes a participar en las diferentes actividades, e incluso la organización de estas actividades pueden ser acordada también. Sin embargo, no podemos limitarnos a ello, ya que la participación puede terminar evaluándose como la adscripción o no a una actividad previamente sugerida. La participación a nivel pedagógico y didáctico abre la posibilidad de

establecer diálogos de saberes como una forma de reconocimiento y legitimación social de les niñes y jóvenes. Construir espacios de deliberación donde niñes y jóvenes tengan la capacidad de decidir dentro de su proceso formativo.

Al igual que en el ámbito de la intervención que se planteó anteriormente, en el ámbito pedagógico la evaluación es el campo de mayor limitación para la participación, ya que es un espacio que en términos de poder es muy potente[8]. Por lo general les profesores nos mostramos más abiertos a posibilitar la participación dentro del desarrollo de actividades en base a los intereses de les niñes o jóvenes, pero esta se limita bastante al momento de tomar decisiones en el ámbito evaluativo. En los proyectos de reinserción, Mineduc permite que la única evaluación que pueda tener incidencia concreta en las trayectorias educativas de les niñes y/o jóvenes es por medio de la rendición de exámenes libres, y así permitir la aprobación de los cursos y estrechar el rezago escolar. Bien se sabe que los exámenes libres son un escenario evaluativo que poco y nada se relaciona con los procesos formativos y educativos que tienen les niñes y jóvenes en los proyectos de reinserción (Cortés y Concha, 2016). Lo que incluso limita las posibilidades de decisión y participación incluso del equipo interventor, ya que son instrumentos realizados por los colegios examinadores de manera estándar a todes quienes rinden exámenes libres, sin considerar aspectos particulares de los diferentes contextos educativos de les niñes y jóvenes[9].

Sin embargo, esto no puede limitar la posibilidad de generar espacios evaluativos por parte de les profesores que se condigan con los procesos pedagógicos de les niñes y jóvenes. Entendiendo que la evaluación no se limita exclusivamente a la nominación de una nota, se pueden llevar a cabo procesos evaluativos que favorezcan una retroalimentación constante sustentados en la construcción colectiva de rúbricas holísticas donde estén presenten las motivaciones de les niñes y jóvenes -aquello que quieran aprender- y la valoración en los niveles de logros sea acorde y situado frente a las posibilidades del contexto. Por ejemplo, si una dimensión consensuada para trabajar dentro del proceso formativo es el pensamiento crítico, el nivel de logro mayor (que se podría traducir en una nota 7) debe ser alcanzable a les niñes y jóvenes, por tanto, acá es fundamental un buen diagnóstico pedagógico realizado sobre todo en situación de rezago escolar.

Considerar la participación como eje de sentido de la ISE en clave de resistencia, también

[8] No de casualidad en ocasiones se transforma en la carta de amenaza o imposición de los roles de poder -siendo confundido con la idea de autoridad-. Frases como "si no haces la actividad tendrás un 1 en la próxima evaluación" o "esto bajará la nota en la próxima prueba" dan cuenta de ello.

[9] Existe una amplia gama de perfiles de niñes y jóvenes que rinden exámenes libres, desde quienes están en entrenamientos deportivos de forma intensa o quienes asiste a escuelas alternativas (Montessori, Waldorf) y validan sus años de escolaridad por este medio, hasta quienes son parte de los proyectos de reinserción.

se podría ejercer en la relación entre Mineduc, en este caso el área encargada de los proyectos de reinserción educativa, y los equipos interventores. Por ejemplo, apelando que esta relación también se fundamente desde la participación por parte de los equipos interventores que permita, por ejemplo, ser parte de la construcción de políticas públicas y decisiones ministeriales con respecto a la deserción y reinserción educativa.

La dimensión participativa en la ISE tensiona la racionalidad neoliberal impregnada en la educación que sobrevalora la meritocracia y la inserción social que perpetúa e incluso profundiza las relaciones de desigualdad en la sociedad. A través de la valoración y reconocimiento de la importancia de los vínculos sociales que resignifiquen las relaciones de poder jerárquicas hacia unas más igualitarias y horizontales que nos legitime como sujetos; así como también valorar la potencialidad educativa en la construcción de aprendizajes desde nuestras realidades con la gran posibilidad de transformarlas, la participación juega un rol central como práctica de resistencia en la ISE en el marco de los proyectos de reinserción educativa.

(4) Consideraciones finales.

Comencé la escritura de este trabajo compartiendo la idea de los *sentidos en la intervención* como una fuerza sostenedora y movilizadora. Desde ahí propuse abrir un espacio reflexivo a partir de la idea principal respecto a la consideración de la participación como eje de sentido de la ISE en el contexto de un proyecto de reinserción educativa. Reconociendo la importancia de comprender el contexto de intervención desde una mirada compleja y multidimensional, abordé las reflexiones en consideración a tres fundamentos desde los cuales se sostiene la ISE que permiten construir una dimensión participativa en claves de resistencia en el actual contexto neoliberal que vivimos. Para finalizar quise abordar algunas pistas para pensar la participación en esta línea, desde la mirada que he ido construyendo en mi propia experiencia durante los dos años que llevo trabajando en un programa de reinserción educativa.

La invitación construida en este escrito a pensar la participación como eje de sentido de la ISE en el contexto de reinserción educativa, se realiza desde una mirada que movilice nuestras prácticas y los procesos de transformación social de manera transversal a los diferentes planos de la intervención. Por esto, es necesario resignificar la idea de eje como un pilar estático que sostiene una propuesta de intervención, sino más bien como una categoría que nos movilice hacia la transformación social enfrentando la racionalidad neoliberal a partir de la construcción de vínculos sociales más humanos y justos.

En este sentido, la participación no es una meta que se alcance, tal como el atleta que tras su carrera lineal una vez alcanzada se deja de correr. Sino desde la reflexión que busco compartir, la participación conlleva un movimiento constante de transformación tanto del entorno involucrado en la intervención como nuestra propia constitución como sujetos, considerando a les niñes y jóvenes, pero también a nosotres como equipos interventores. Por ello, es importante cautelar la escencialización de la participación de les niñes y jóvenes como si intrínsecamente contuviese la transformación. Más bien la invitación radica en que la participación nos permita cuestionarnos nuestras relaciones de poder desplegadas en la intervención.

Promover la participación como eje de sentido de la ISE implica preguntarnos de qué manera comprendemos y nos acercamos a la problemática social a la cual buscamos intervenir, en este caso la deserción escolar, para así pensar formas de intervención que propendan un cambio en clave de resistencia, en consideración del contexto profundamente desigual que vivimos. Así también implica pensar en formas de generar las condiciones en la práctica para que se propicie la participación en los diferentes ámbitos implicados en la intervención. Si lo planteamos en los términos de Carballeda (2012) la participación en la reinserción educativa contribuiría a la problemática de la integración manifestada en la deserción escolar, considerando esta integración desde la restitución de los vínculos sociales que reconozca a los sujetos y nos permitan construir sociedades más justas para todes.

Bibliografía

ARAYA, P. (2018). Discursos en tensión en el programa de reinserción escolar en Chile. *Revista saberes educativos,* 2, 120-143.

CARBALLEDA, A. (2012) *La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales.* Buenos Aires: Paidós.

CASTRO, B.; CEA, A. y ARELLANO, N. (2020) *Materiales (de) construcción. Crítica, neoliberalismo e intervención social.* Santiago: Nadar Ediciones.

CORTÉS, F. y CONCHA, M. (2016). *Estudio de caracterización de los programas de reinserción educativa de Mineduc y Servicio Nacional de Menores.* En: http://www.sename.cl/web/wpcontent/uploads/2016/10/Estudio_Caract_Prog_Reins_Sename-Mineduc.pdf.

DUARTE, K. (2016). Genealogía del adultocentrismo. La constitución de un patriarcado adultocéntrico (pp. 17-45). En: DUARTE, K. y ÁLVAREZ, C. (2016). Juventudes *en Chile. Miradas de*

jóvenes que investigan. Santiago: Social-Ediciones.

ESCOBAR, S. y PEZO, H. (2019). Más allá del concepto: experiencias y reflexiones en torno a la participación juvenil estudiantil. *Revista Última Década,* 52, 65-79.

GÓMEZ, E. y ALATORRE, F. (2014). La intervención socioeducativa. Cuando se juega en la cancha de otro. *Sinéctica*, 43, 01-17.

MINEDUC (2020). Bases administrativas, técnicas y anexos para la licitación del concurso de proyectos de reinserción educativa y aulas de reingreso. En: https://epja.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/43/2020/02/Bases-t%C3%A9cnicas-y-administrativas.pdf.

MUÑOZ, G. (2018). Contra la exclusión: lugar de enunciación e intervención social en la primera línea. *Polis, Revista Latinoamericana,* 49, 259-278.

MUÑOZ, G. (2020). Intervención social en la encrucijada neoliberal: transformación social en clave de resistencia (pp.31-59). En: CASTRO, B., CEA, A. y ARELLANO, N. (2020). *Materiales (de) construcción. Crítica, neoliberalismo e intervención social*. Santiago: Nadar Ediciones.

PALMA, D. (1998) *La participación y la construcción de ciudadanía.* Santiago: Universidad ARCIS, Centro de Investigaciones Sociales.

PINEAU, P. (2005) ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: Esto es educación y la escuela respondió: Yo me ocupo (pp. 27-52). En: PINEAU, P., DUSSEL, I., CARUSSO, M., *La escuela como máquina de educar*. *Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad.* Buenos Aires: Paidós.

ROMO, J. y CUMSILLE, P. (2020). Caracterización de estudiantes con trayectorias educativas interrumpidas en una muestra de escuelas de reingreso a través de análisis de clases latente. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana,* 57(1), 1-21.