



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFIA Y EDUCACION
DEPARTAMENTO DE EDUCACION DIFERENCIAL

El Educador Diferencial en contextos de asimetría social.
Perspectiva pedagógica y Aportaciones.

Memoria para optar al Título de Profesor(a) de Educación Diferencial Especialidad
Problemas De Aprendizaje.

Profesor Guía: Irene Cabrera Ramírez

Memoristas : Ana Carolina González Acuña.
Danny Alejandro Rojas Martínez.

Santiago de Chile, mayo 2012

AGRADECIMIENTOS

Quisiera partir con agradecer al equipo profesional del Programa “PIE Enacción Joven” de la Comuna de Quilicura, en especial a Alfonso, que desde el primer encuentro nos brindó el apoyo y asesoría para poder desarrollar nuestra investigación. A los Niños/as y jóvenes por abrirnos sus corazones y dejarnos que los acompañáramos en su proceso.

A mi profesora guía, Sra. Irene Cabrera Ramírez, por su apoyo emocional y asesoría a lo largo de nuestro proceso de tesis. A todas mis profesoras de los cuales aprendí mucho.

Agradecer a mi mamá por su apoyo y amor incondicional, ya que sin ella, no hubiera tenido la fortaleza y confianza de alejarme de mi hijo.

A mi papá, hermano y tatas por siempre estar junto a mí. A mi familia, a Danny y a todas las personas que siempre han estado ahí, apoyándome, compartiendo y siendo parte importante en mi vida.

En especial quisiera agradecer a mis dos amores...

Matías mi niño hermoso, quien ha sido la fuente de todas mis energías, por quien he luchado cada día.

Ramiro mi compañero de vida, quien ha estado conmigo por más de 8 añitos, acompañándome incondicionalmente pese a las adversidades y ayudándome a cumplir mi sueño...

...Ser infinitamente feliz.

Ana Carolina González.

AGRADECIMIENTOS

Me es necesario agradecer en primera instancia al equipo P.I.E. de Quilicura quienes abrieron las puertas de su espacio laboral con total amabilidad, con la disposición necesaria para el reencuentro, el dialogo y “la camaradería”; alentados por la esperanza de la transformación social, quiénes me mostraron la importancia de poner el corazón en el trabajo con otras personas.

Agradecer a nuestras profesoras quienes nos brindaron la posibilidad y la confianza de ser pioneros en un contexto de práctica innovador
Gracias por confiar en los cambios educativos del corazón.

Agradecer a mis compañeras de práctica y a Ana por compartir tan importante momento de aprendizaje a través de la comprensión, confianza y apoyo.

Agradecer por sobre todo a mi familia; a mis padres quienes me dan un gran ejemplo de fortaleza, amabilidad, y corazón; a mi abuela que con su ternura y cariño infinito me ha dado siempre fuerzas para seguir; a mi hermano y amigo quién siempre me sorprende con su sabiduría.

Por último agradecer a mi compañera Claudia Anís por su amor incondicional durante el transcurso de esta etapa de mi vida.

"La gratitud es la memoria del corazón"

Danny Rojas.

AGRADECIMIENTOS	1
PRESENTACIÓN	8
INTRODUCCIÓN	10
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	11
CAPÍTULO II: OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	16
2.1.-Objetivo General.	16
2.2.- Objetivos Específicos.....	16
CAPÍTULO III: MARCO REFERENCIAL	17
3.1.-El proceso de deserción o abandono escolar.....	17
3.1.1.- Factores que inciden en la deserción del sistema educacional.....	19
Factores Socio – Económicos.....	19
Factores Familiares.....	20
Factores educacionales.	20
Factores Culturales.	21
3.1.2.- La deserción en Latinoamérica.	22
3.1.3.- Indicadores de deserción en Chile.....	25
3.2.- La escuela y la (des)igualdad.	27
3.2.1.-La función de la escuela.	31
3.3.-Educación para la libertad.	36
3.3.1.-Derecho a la educación.	36
Modalidades Educativas.	37
3.3.2.-Orígenes de la Educación No Formal.	38
3.3.3.-Enfoques Centrales dentro de la Educación No Formal.	40
3.3.4.- Educación No formal, una educación para la libertad.	40
3.4.-Perfil Profesional.....	44
3.4.1.- ¿Que entendemos por Perfil Profesional?	44
3.4.2.- Rol docente.....	44

Marco para la Buena Enseñanza.....	46
3.4.3.- Perfil Profesional de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE).	47
Contextos de desempeño profesional:	48
3.4.4.- Competencias del educador Diferencial de la UMCE.	49
3.4.5.- Trabajo colaborativo	51
3.4.6.- Modelos de trabajo colaborativo.	54
Modelo Multidisciplinario:	54
Modelo Interdisciplinario:	55
Modelo Transdisciplinario:	56
3.5.- Ser educador en contextos de asimetría social, de exclusión.	59
3.5.1.- Algunos saberes indispensables del proceso de enseñar.	60
3.5.2.- Rol del educador como transformador Social.	65
3.5.3.- Cualidades indispensables de un educador.	66
Humildad	67
Amorosidad	67
Valentía.....	68
Tolerancia	68
Decisión y Seguridad.....	69
Paciencia y la impaciencia.....	70
Alegría de vivir	70
3.5.4.- Actitudes indispensables del educador.....	71
Estar atento a las señales de sus estudiantes:.....	71
Dar a conocer sus sentimientos:	71
Potenciar la creatividad:	71
Estar atento a la lectura del cuerpo:	72
Coherencia entre el decir y hacer:	72
Conocer el contexto de los estudiantes:.....	72
Hablar al y con el educando:	72
Sinceridad en el pensamiento:	73
Aula democrática:	73

Posición del docente:	73
Respetar el contexto de los educandos y todo lo que ello implica:	74
CAPÍTULO IV: FUNDAMENTACIÓN DE LA METODOLOGÍA.....	76
4.1.- Enfoque Metodológico.....	76
4.2.-Tipo de Investigación.	77
4.3.-Descripción del contexto: Programa “PIE Enacción Joven” de la comuna de Quilicura.	78
4.3.1.-Sujetos que participan del programa.	78
4.3.2.-Características de los NNJ.	79
4.3.3.-Objetivos del Proyecto.	80
4.3.4.-Estrategias y/o metodologías de intervención.....	81
4.3.5.-Trabajo Directo con los NNJ.....	84
A nivel individual:	84
A nivel Grupal:	85
A nivel Familiar y con el NNJ:.....	85
A nivel Comunitario:	85
A nivel transversal:	86
4.4.- Metodología del trabajo.	87
4.4.1.- Etapa de revisión Bibliográfica.	87
4.4.2.- Etapa de Selección de la muestra	88
4.4.3.- Etapa de selección de Instrumentos para la recolección de información.....	89
Observación participante	89
Notas de Campo.	90
Entrevista Semi-estructurada.....	90
Cuestionarios.	91
Análisis Documental.	91
4.4.4.- Etapa de elaboración y validación de los instrumentos de recolección de datos.	91
4.4.5.-Etapa de Aplicación de los instrumentos.	92
4.4.6.-Metodología para el análisis.....	92

CAPÍTULO V: ANÁLISIS.....	94
5.1.-Categorías de análisis.....	94
5.1.1.-Categoría N° 1: Funciones/ roles.....	95
5.1.2.-Categoría N° 2: Trabajo Pedagógico.....	100
5.1.3.-Categoría N°3: Intervención Psico-socioeducativa.....	105
5.1.4.-Categoría N° 4: Formación de la especialidad Problemas de Aprendizaje.....	107
5.1.5.-Categoría N° 5: Expectativas sobre el trabajo de los educadores diferenciales.....	109
5.1.6.-Categoría N° 6: Niños, niñas y jóvenes y la escuela.....	111
5.2.-Análisis de los resultados.....	115
CONCLUSIONES	127
ROL DEL EDUCADOR DIFERENCIAL ESPECIALIDAD PROBLEMAS DE APRENDIZAJE DENTRO DEL CONTEXTO DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN ESPECIALIZADO: “PIE EN ACCIÓN JOVEN” DE LA COMUNA DE QUILICURA	131
CRITERIOS DE RIGUROSIDAD	134
BIBLIOGRAFÍA	137
ANEXOS (EN FORMATO DIGITAL)	142

La presente investigación se adscribe dentro del enfoque de investigación cualitativo y corresponde a un estudio intrínseco de casos, pretendiendo develar las aportaciones y herramientas desde la perspectiva pedagógica que puede contribuir el educador diferencial especialidad problemas de aprendizaje al trabajo del equipo, compuesto por profesionales de diferentes disciplinas que se desarrolla en el Proyecto de Intervención Especializada: “PIE Enacción joven”, el cual trabaja directamente con niños, niñas y jóvenes en contexto de asimetría o vulnerabilidad social, de la comuna de Quilicura.

En el siguiente trabajo expondremos inicialmente la problemática a investigar de la cual se desglosa la pregunta por abordar en la investigación, estableciéndose posteriormente los objetivos correspondientes al estudio que orientaran el desarrollo de nuestra investigación.

El marco referencial hace alusión a los principales soportes teóricos que sustentan el objeto de estudio de esta investigación, contemplando temáticas en su primer apartado: el proceso de deserción o abandono escolar, los factores que inciden en ésta, la deserción en Latinoamérica e indicadores de éstos en Chile.

En su segundo apartado, se aproxima a la visión de la educación desde una concepción crítica de ésta, su actuación en la sociedad, la función de la escuela enfocada como un “Aparato Reprodutor del Estado” que reproduce toda la asimetría social existente.

En su tercera división, se examina la temática del derecho a la educación, las modalidades educativas, explorando sus conceptos, funciones y tipos, para llegar a desarrollar una visión de la educación No formal como una educación para la libertad.

En su cuarta sección se desarrolla el tópico del perfil profesional, donde se señalan las definiciones y visión del rol del educador desde la visión del

MINEDUC. Conjuntamente se desarrolla el perfil profesional del educador diferencial de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, así como también contextos de desempeño y competencias profesionales. Adicionalmente a esto se incluye el trabajo colaborativo y sus diversos modelos.

Asimismo, se revisa la concepción de Paulo Freire como quinta división, recalcando aspectos esenciales que considera del proceso educativo, además de las cualidades y actitudes indispensables del educador, lo que sin duda es coherente al contexto particular donde se desarrolla la investigación.

Posteriormente, se explora el contexto específico donde se desarrolla el estudio con la finalidad de establecer las bases contextuales.

Tras haber realizado la recolección de datos a partir de entrevistas semi-estructuradas, cuestionarios, análisis documental e inserción directa de los investigadores dentro del campo de estudio, por un periodo de aproximadamente 8 meses, se realiza el análisis de toda la información recopilada, utilizando matrices de análisis como primer filtro y sistematizándola subsiguientemente en categorías de análisis, arrojando éstas, los principales núcleos de significación correspondientes a cada una de las categorías de análisis.

Ulteriormente se efectúa la triangulación y discusión de los resultados, los cuales nos entregan el análisis de éstos para finalmente concluir y dar respuesta a la interrogante y objetivos planteados.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación posee como punto de partida comprender que la educación se constituye como uno de los mecanismos fundamentales de inclusión social de los seres humanos, asimismo debiese ser concebida como un derecho de todos los niños, niñas y jóvenes. Es importante considerar que en cuanto más vulnerado se encuentra el derecho a educarse, menor es el acceso que se tiene a otros recursos básicos, ante lo cual el Estado aparece como garante y muchas veces, pese a las voluntades gubernamentales, por causa de la marginalidad social y estigmatización en que se encuentra una porción de la población, el acceso se hace prácticamente en ocasiones difícil e inalcanzable.

Como objetivo de nuestra investigación pretendemos principalmente develar las aportaciones y herramientas de carácter pedagógico, que puede contribuir el educador diferencial especialidad problemas de aprendizaje al trabajo del equipo profesional, que se desarrolla en el Programa de Intervención Especializada: “PIE Enacción joven, Quilicura”, el cual trabaja con niños, niñas y jóvenes (NNJ) que vivencian situaciones de alta complejidad entre ellas la deserción o abandono escolar.

La motivación para llevar a cabo dicho estudio surge a partir de nuestro interés constante por el quehacer docente dentro de contextos no formales; interés que a su vez, se originó a partir de la experiencia de práctica profesional de uno de los investigadores dentro de este programa, del cual no existen experiencias anteriores del trabajo de educadores diferenciales en dicho contexto, lo cual nos motiva a indagar sobre esta práctica pionera e innovadora.

Por otra parte, como grupo de investigación pretendemos generar un aporte de carácter bibliográfico sobre el rol del educador diferencial, ya que no hay estudios respecto a la temática en este contexto específico e inexplorado.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En la mayoría de los países Latinoamericanos a lo largo de la última década se han registrado avances a nivel educativo, específicamente en lo referido al acceso y cobertura de la educación primaria y en menor porcentaje respecto de la secundaria. Las tasas de asistencia a la educación primaria en los años noventa se elevaron hasta niveles superiores al 90% en gran parte de los países y en la secundaria llegaron a bordear el 70%.¹

En Chile por su parte, a lo largo de varias décadas, la política educativa se ha planteado como uno de sus grandes objetivos asegurar una mayor cobertura escolar a nivel país, además de una educación de Calidad y Equidad para todos los niños, niñas y jóvenes. De esta forma, el Estado ha intentado proporcionar las condiciones necesarias para que los educandos permanezcan en los establecimientos educacionales por el periodo escolar obligatorio de 12 años. De acuerdo a esto, podríamos deducir que el sistema educativo formal responde a lo aprobado y proclamado en la Declaración Universal de Derechos Humanos (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1948), la cual declara que toda persona tiene derecho a la educación y teniendo por objeto el pleno desarrollo de la personalidad y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales.

La educación formal en Chile, si bien ha experimentado grandes avances en cuanto al aumento de la cobertura escolar a nivel nacional, aún el sistema presenta grandes deficiencias en lo que respecta a la Calidad y Equidad. Los diversos factores culturales, sociales y económicos, expresan de diferentes formas

¹ Espíndola, E. y León, A. (2002). *La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional*. Revista Iberoamericana de Educación N° 30: Educación y Conocimiento: Una nueva mirada. Extraído el 25 de julio de 2011, de <http://www.rieoei.org/rie30a02.htm>

las desigualdades a nivel educativo. Uno de estos factores fuertemente marcado es la estratificación económica sellada geográficamente a nivel nacional, la que refleja la educación entregada entre los tipos distintos establecimientos educacionales.

Si se revisan los indicadores de la Educación en Chile 2007-2008 se puede inferir que la matrícula escolar total a nivel nacional ha crecido en 20,1 puntos porcentuales entre los años 1990-2008. También se revela, que a pesar de los intentos que realiza el Estado por asegurar la escolaridad obligatoria, entregando para ello becas de mantención, alimentación, transporte y aumentando el gasto social para garantizar el acceso a la educación, muchos son los jóvenes que se ven obligados por diversos factores a abandonar la escuela.

El Ministerio de Educación calcula anualmente la cantidad de estudiantes que por diversas causas abandonan el sistema educativo formal, señalando que los principales desertores escolares radican en la enseñanza media, con una tasa de 6,8% contra el 0,9 % en la Educación Básica y de esta cantidad, los principales son del sexo masculino, con una tasa del 7,8% y un 5,8% en la población femenina². Así también cabe destacar que la tasa de deserción que se presenta desde el 2000 al 2008 no ha experimentado cambios significativos, sino que evidencia fluctuaciones que van en torno a un promedio del 1,39 % en la Enseñanza Básica y del 7,17% en la Enseñanza Media.

La deserción escolar sigue siendo un problema que la institucionalidad del sistema educativo formal no ha podido dar respuesta. Muchos jóvenes, tanto desescolarizados como los que se han visto obligados a abandonar la escuela, suman en sus vidas múltiples factores de riesgo y vulneración, en donde el fenómeno social se reproduce con mayor reiteración en sectores de estrato socioeconómico bajo, con gran vulnerabilidad social y con importantes factores de riesgo, potenciándose así, que se sigan reproduciendo las mismas desigualdades fomentando contextos de asimetría social.

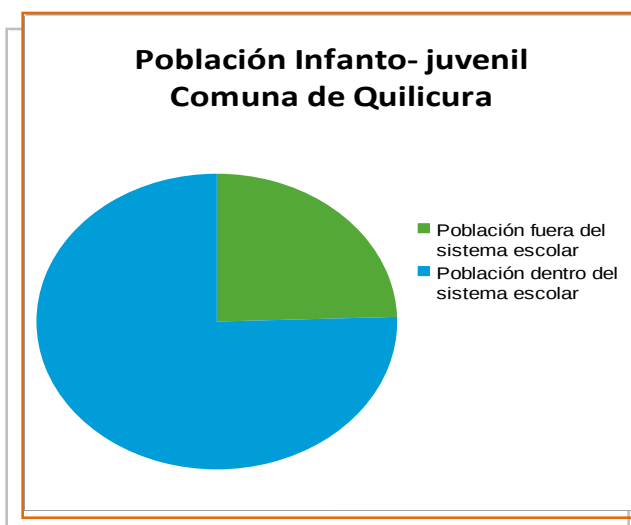
² MINEDUC (2008) Indicadores de la Educación en Chile 2007-2008 [pdf] Extraído el 28 de julio de 2011, de http://ded.mineduc.cl/mineduc/ded/documentos/Indicadores_2007-2008.pdf

Gran parte de los niños, niñas y jóvenes que han abandonado la escuela, así como los que aún asisten a ella, se han visto enfrentados a diversas situaciones de vulneración de sus derechos, razón por la cual se les ha intentado entregar y buscar apoyo en diferentes instancias como lo son las Oficinas de Protección de Derechos (OPD), que operan en convenio entre el Servicio Nacional de Menores (SENAME) y las Municipalidades, las que buscan contribuir a la generación de condiciones que favorezcan una cultura de reconocimiento y respeto de los derechos de la infancia, promocionando sus derechos, implementando sistemas locales de protección y la atención a niños, niñas y adolescentes que requieran protección. Estos centros, proyectos y programas funcionan desde lo social, abarcando las distintas aristas de este campo, en donde psicólogos, trabajadores sociales, sociólogos, terapeutas y otros profesionales, componen en gran medida el trabajo que el proyecto o programa defina.

En la comuna de Quilicura, una de las comunas con mayores ingresos del país, se estima según la encuesta Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN, 2008) que en dicha comuna residen 199.751 habitantes; de esta cifra el 36,2% son habitantes menores de 18 años. Los índices de pobreza reflejan que un 3,8% son indigentes, 14,4% pertenece a pobres no indigentes y 81,8% correspondiente a no pobres de la población total.

En relación a la educación municipalizada el año 2008 las matriculas de Educación Básica fueron de 5.374, Media de 1.035 y Educación de Adultos 284, observándose una disminución respecto al año 2007 equivalente al 3.72%.

La población de niños, niñas y jóvenes que se encuentra fuera del sistema escolar corresponde a **24.5%**, el cual se representa en el siguiente gráfico:



De esta cifra los principales motivos u obstaculizadores de la deserción escolar están relacionadas con: dificultades económicas 17,9%, Inserción al ámbito laboral 7,3%, Maternidad o Paternidad Juvenil con un 13,4%, Embarazo 8,5% y jóvenes que manifiestan que no les interesa la educación 15,8%.³

Dentro de ésta comuna se están implementando diversos programas y proyectos, entre ellos, un programa especializado para derivaciones o tratamientos en red de alta complejidad.

El Programa de Intervención Especializado “PIE Enacción joven” responde a las necesidades de los niños, niñas y jóvenes (NNJ), brindando además apoyo a sus familias y comunidad, donde se producen hechos y dinámicas de violencia reiteradas, situaciones de negligencia y desprotección familiar. Presenta como objetivo central, interrumpir las vulneraciones graves, propiciando la inserción del/la joven o niño/a a un núcleo familiar adecuado y nutricio para su crianza y desarrollo.

El Programa de Intervención Especializado (PIE) se perfila como un proyecto psico-socioeducativo en red de alta complejidad que intenta prestar el apoyo psicológico, social y emocional a los niños, niñas y jóvenes (NNJ) y sus familias a partir de sus necesidades. Actualmente se trabaja con un total de 50 cupos para NNJ, que vivencian situaciones asociadas a transgresión de normas, vulneración de derechos, consumo problemático de drogas, violencia intrafamiliar (VIF) y situación de larga permanencia en calle, entre otras.

Del mismo modo, prácticamente la totalidad los NNJ ingresados al programa, presentan dificultades que se encuentran relacionadas con el sistema educativo formal. Muchos de los jóvenes y niños/as presentan estudios incompletos tanto de Enseñanza Básica como de Media, repitencia escolar, importantes desfases escolares de acuerdo a la edad cronológica, así como también abandono escolar debido a distintos factores, lo que hace presumible un apoyo pedagógico diferencial.

Para lograr dar respuesta a esta demanda educativa específica se hace necesario que el programa complemente su equipo de trabajo con profesionales

³ Ministerio de planificación (Mideplan), 2003

especializados en el ámbito de la educación formal, los cuales se ocupen pedagógicamente de aspectos específicos de lo formal, de acuerdo a las necesidades individuales de cada uno de los NNJ, adaptándose a sus complejidades, entregando las herramientas necesarias para continuar, retomar o reforzar sus aprendizajes en el sistema educativo formal.

En consecuencia, a partir de la necesidad planteada es que surge la siguiente interrogante a investigar:

¿Qué aportaciones y herramientas desde la perspectiva pedagógica puede contribuir el educador diferencial especialidad problemas de aprendizaje a la labor del equipo profesional, que se desarrolla en el Programa de Intervención Especializado (PIE) que trabaja con niños, niñas y jóvenes en contexto de vulnerabilidad social en la comuna de Quilicura?

La relevancia de esta investigación está en que nos permitirá conocer el desempeño, en su proceso de práctica profesional del Educador Diferencial Especialidad Problemas de Aprendizaje, en su quehacer propiamente pedagógico en un contexto del ámbito de la educación no formal, donde se trabaja con niños/as y jóvenes de alta complejidad.

Conocer este desempeño es pertinente en este contexto, porque nos posibilita esclarecer si el educador diferencial cuenta con las herramientas y competencias profesionales necesarias para cumplir con las exigencias en dicho campo de acción, anhelando por una parte contribuir a mejora de la formación académica, así como de la eventualidad de ampliar el campo de ocupacional del educador diferencial en problemas de aprendizaje en un contexto emergente de intervención.

Asimismo la presente investigación es sumamente oportuna y apreciable, debido a que no existe material de carácter bibliográfico sobre el rol del educador diferencial en contextos de trabajo en red de alta complejidad, ya que al ser un campo ocupacional inexplorado, se requiere de la contribución en que éste puede aportar en dicho contexto particular. Por lo tanto es una contribución a la línea de investigación del rol docente emergente en espacios de alta vulnerabilidad social y educativa.

CAPÍTULO II:

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

2.1.-Objetivo General.

- Develar las aportaciones y herramientas desde la perspectiva pedagógica en que puede contribuir el educador diferencial especialidad problemas de aprendizaje a la labor del equipo profesional que participa en el Programa de Intervención Especializada: “PIE Enacción joven”, que trabaja con niños, niñas y jóvenes en contexto de vulnerabilidad social de la comuna de Quilicura.

2.2.- Objetivos Específicos.

- Describir el contexto en que se desarrolla el proyecto de intervención especializada el cual trabaja con niños, niñas y jóvenes (NNJ) de alta complejidad, en contexto de vulnerabilidad social en la comuna de Quilicura.
- Identificar los roles de los diversos profesionales que participan en el Programa de Intervención Especializado (PIE).
- Distinguir los diversos elementos y herramientas que se conjugan en la práctica pedagógica del educador diferencial desde su propio campo del saber en el trabajo con niños, niñas y jóvenes en el PIE.
- Desarrollar una mirada crítica del rol del educador diferencial a partir de las experiencias en el trabajo realizado dentro del Programa de Intervención Especializado (PIE).

CAPÍTULO III:

MARCO REFERENCIAL

3.1.-El proceso de deserción o abandono escolar.

La deserción escolar⁴ es un fenómeno psicosocial complejo de estudiar. En él se conjugan aspectos estructurales, sociales, comunitarios, familiares e individuales. “Tiene relación con la estructura económica social y con la ideología que sustenta el Estado, por ende, tiene que ver con la totalidad de la vida del ser humano y la sociedad”. (Magendzo y Toledo, 1990, p: 10).

Habitualmente la responsabilidad del fracaso escolar⁵ se atribuye a los diversos personajes involucrados con la educación formal (educandos, padres, profesores, escuela, estructuras sociales y otros), sin considerar el fenómeno en su carácter holístico, es decir, la comprensión de los hechos sociales particularizados en el contexto de la totalidad social.

Al ir conformándose un “Ser Social” intervienen factores sociales e individuales que van interactuando, permitiendo que el individuo a través de la superación de una serie de crisis transite de un estado a otro, siendo éstas de diversas índoles, las que forman parte del desarrollo psicosocial de cada persona. Es en esta constante interacción entre humano y sociedad, es que los primeros logran adecuarse de una u otra manera a los requerimientos de su medio. Es decir, “la deserción es el resultado de una serie de sucesos que durante el ciclo vital van modelando al individuo”. (Magendzo y Toledo, 1990, p: 12).

⁴ El concepto de deserción escolar está compuesta por los términos: La palabra **deserción**, es la acción de desertar. Esto implica abandonar las obligaciones y separarse de las concurrencias que se solían frecuentar, y La palabra **escolar**, que hace referencia a aquello que es perteneciente o relativo al estudiante o a la escuela. Por lo tanto, la **deserción escolar** es un concepto que se utiliza para referirse a aquellos alumnos que abandonan la escuela, dejando de asistir a clase, quedando fuera del sistema educativo.

⁵ La forma de **fracaso escolar** a la que más comúnmente nos referimos es a la más radical y extrema de todas: el abandono, deserción o la imposibilidad de finalizar el ciclo escolar. El abandono escolar es una forma de **fracaso escolar** y sus causas y motivos son múltiples.

Es difícil ofrecer una explicación rigurosa y fundamentada sobre los factores responsables del abandono o deserción y fracaso escolar. Por lo mismo se suele hablar de tres perspectivas analíticas:

1. La que se centra en los problemas estrictamente vinculados a los alumnos: sus capacidades, su motivación y el esfuerzo; De hecho, el Ministerio de Educación en los últimos años, con el fin de reforzar sus propuestas, ha insistido una y otra vez en la importancia del esfuerzo de los alumnos como factor principal de su éxito o fracaso escolar.
2. La que se centra en factores sociales y culturales como características de las familias, áreas desfavorecidas, etc. El hecho de que las zonas socialmente desfavorecidas tengan un porcentaje superior de fracaso refuerza esta posición, y
3. La que sitúan en segundo plano los factores individuales y sociales, centrándose y atribuyendo la mayor responsabilidad al propio sistema educativo, al funcionamiento de los centros y al estilo de enseñanza de los profesores.

Para los defensores de esta interpretación existe el riesgo de que los responsables de la educación y los equipos docentes evadan su responsabilidad, buscando las causas del fracaso en factores externos a la educación: la sociedad, la familia o la disposición del alumno. (Marchesi, 2003, p. 13).⁶

Desde el primer punto de vista el fracaso sería del estudiante y no del equipo de orientación, en el cual el estudiante presenta un bajo desempeño escolar. Desde el segundo es la sociedad la que no es capaz de responder al desajuste entre ésta y los requisitos del sistema, y el fracaso es por lo tanto la incapacidad para asegurar la adecuada respuesta productiva, cultural o igualadora del sistema educativo. Desde el tercer punto de vista el fracaso lo es desde el propio sistema educativo, considerando el abandono escolar, un fracaso de la escuela.

⁶ Marchesi, A. (2003). *El fracaso escolar en España*. Madrid: Fundación Alternativas- Documento de Trabajo
Extraído el 30 de julio de 2011, de: www.falternativas.org/content/.../1/.../024f_29-07-05_11_2003.pdf

3.1.1.- Factores que inciden en la deserción del sistema educacional.

La deserción escolar es un fenómeno complejo que se puede originar a partir de variados factores, lo que en forma aislada o en conjunto provocan la deserción escolar y en consecuencia, se pueden agrupar como causales los siguientes factores:

Factores Socio – Económicos.

La pobreza, la fragilidad de grupo familiar de sectores pobres, con poco apoyo afectivo, carencia del proyecto de vida y donde toda la fuerza familiar se concentra en la supervivencia; el ingreso precoz al mundo laboral de cierto modo permite la búsqueda de satisfacción de las necesidades primarias por parte de los niños, niñas y jóvenes y la necesidad de experiencias más gratificantes y funcionales a la familia, las que no han sido logradas a través del estudio. Por lo tanto, el trabajo infantil motiva la deserción escolar. También influye el bajo capital cultural en el hogar, donde no existe reconocimiento ni apoyo a la educación de los hijos, la familia privilegia entonces el trabajo remunerado.

En la última década se ha fomentado el concepto de que el progreso en el nivel educacional asegura un cambio en el nivel social, sin embargo en las dos últimas décadas las familias han aprendido que esto no es así, dado que los jóvenes con enseñanza media completa o superior no siempre pueden acceder a trabajos relativamente bien remunerados y con alto grado de aceptación social.

Según Brunner (1997) la deserción escolar tiene efectos macro y micro. A nivel macro, cada vez que un niño, niña o joven deserta, el país tiene un desprecio de capital humano y económico, el Estado pierde el 16% del financiamiento público destinado a educación. A nivel micro, la persona pierde una calidad de vida digna y oportunidades de trabajo, mejores remuneraciones, entre otras⁷.

Con respecto al trabajo infantil a nivel micro, se puede estar de acuerdo parcialmente con esta observación, ya que lo expuesto anteriormente complementa la idea de que el nivel educacional determine un ascenso en la

⁷ Araos, A. y Quezada, L., Adolescencia y deserción escolar. S.n. s.l, 2003.

escala social y precisamente involucra un gran esfuerzo en la familia, pues se debe prolongar el mantenimiento y dependencia del joven para que pueda acceder a estudios superiores, por lo que podría optar a un mejor nivel de vida, lo que ya no es suficiente con la enseñanza media.

Factores Familiares.

Si bien una de las causas importantes de deserción o abandono de los niños es el ingreso económico del hogar, también se deben considerar su composición, su forma de vida, las expectativas familiares, de modo tal que pueda pensarse y convertir a aquella en un sostén de apego del niño⁸.

Al revisar los diferentes antecedentes relacionados con la deserción escolar, se ha concluido la importancia que tiene la familia como factor protector o desencadenante de ésta.

Consideramos como uno de los factores familiares condicionantes de la deserción escolar a la constitución familiar:

Familia nuclear incompleta; con jefatura de hogar femenino (alcanzando en Chile a 340.547 familias, datos del Censo 2002) y por lo tanto, con necesidad de complementar ingresos y en el caso del hijo varón, es éste quién debe asumir el rol de jefe de familia o al menos prepararse para él.

Otro factor que afecta a la familia es la presencia de crisis familiar, con pérdida de la capacidad de guías y de fomentar el desarrollo de subsistema filial, como puede ser en familias con enfermos psiquiátricos, drogadictos, violencia intrafamiliar (V.I.F.), embarazo de adolescente, etc.

Finalmente otro factor familiar que influye en la deserción escolar son las alteraciones conductuales del adolescente, que condicionan rechazos de pares y estigmatización por parte de los profesores, estableciéndose un círculo vicioso.

Factores educacionales.

Desde una perspectiva estrictamente educativa los principales factores que influyen en el abandono escolar están relacionados con: organización escolar, prácticas pedagógicas, formas de convivencia, disciplina, problemas de

⁸ Junta nacional de auxilio escolar y becas. JUNAEB. "Seminario Taller Deserción Escolar un Desafío para la JUNAEB y sus Programas Asistenciales", s.n, s.l, 2001.

aprendizaje, falta de atención a la diversidad, intereses de los estudiantes y como uno de los principales factores la repitencia; el repitente tiene alrededor de un 20% más de probabilidades de abandonar el sistema escolar.⁹

Al respecto se puede considerar que:

La organización escolar, por el exceso de normas e incoherencia entre las mismas y consecuentemente sus sanciones, es lo que permite la desmotivación de los niños, niñas y jóvenes.

En lo que respecta a las prácticas pedagógicas, el sistema educacional es vertical, donde el estudiante recepciona la información verbal pasivamente; sin participación activa en el proceso de aprendizaje.

La existencia de mallas curriculares rígidas no resultan atractivas para los jóvenes, ya que en general creen que el tipo de materias insertas en éstas no tendrán relación con sus intereses y con su vida.

El factor formas de convivencia influye en la deserción escolar siempre y cuando ésta exista. La convivencia es difícil cuando existe una sola sala de clases sobrepoblada; lo que además también influye directamente en la disciplina y rendimiento escolar; donde no se puede realizar una supervisión personalizada sobre la situación particular que puede afectar a cada alumno.

Otro elemento a considerar es el desencuentro entre el estudiante y el sistema escolar, debido a la utilización de distintos lenguajes y códigos, exigiéndosele sólo a los niños/as y jóvenes el proceso de adaptación a este sistema, bajo pena de sanción. Creemos que la escuela debiera ser un espacio de socialización, acogedora, con profesores motivados capaces de desarrollar espacios para potencializar habilidades y creatividad.

Factores Culturales.

Debemos analizar también el problema de la deserción escolar desde el punto de vista urbano – rural, que está influido por el sistema de producción familiar, donde la mano de obra de cada uno de los miembros de la familia es fundamental para el desarrollo de las labores agrícolas junto a la observación de

⁹ Ministerio de Educación pública, "Cobertura Educacional a los 16 años de edad en los diferentes países" s.n, s.l., 1996.

que el nivel educacional en el área rural no es un marcador de nivel de ingreso, pues la familia espera y anhela que su descendencia mantenga su bien máximo, que es la tierra.

Existen condiciones de poca valoración de la educación dentro del grupo familiar, debido a que los padres tienen bajo nivel de escolaridad privilegiándose el ingreso al trabajo, lo que crea falta de oportunidades sociales, difícil acceso a la salud, inestabilidad laboral, baja seguridad social y limitaciones en posibilidades de recreación entre otras. Esto hace que se repitan los modelos familiares de buscar y formar rápidamente su propia familia, formando un círculo vicioso que los mantiene en la pobreza y los limita en sus posibilidades de desarrollo, afectando sus aspiraciones de vida.

3.1.2.- La deserción en Latinoamérica.

Durante la década de los noventa, los países de América Latina mostraban buenos indicadores macroeconómicos, pero al mismo tiempo gran parte de su población permanecía en la pobreza. El fenómeno de la pobreza y la persistente desigualdad en la distribución de los ingresos caracteriza aún la estructura social y económica de América Latina. La desigualdad en los ingresos repercute con fuerza en las otras desigualdades sociales, entre las que se encuentran la desigualdad en la educación. Pero las desigualdades en educación, a su vez, repercuten en la desigualdad del ingreso, pues hace que los grupos que se encuentran en mejor posición pueden tener mejores oportunidades que los que están en los grupos menos favorecidos, generando un círculo vicioso que tiende a aumentar las situaciones de desigualdad.

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2010), señala que la educación representa una de las principales herramientas que disponen los Estados para disociar los orígenes sociales de los sujetos de sus logros en términos de bienestar a lo largo de la vida. Sin embargo, la región no ha logrado transformar al sistema educativo en un mecanismo potente de igualación de oportunidades. Los mismos avances en cobertura, acceso y progresión de los

distintos ciclos educativos de las últimas décadas han llevado a la estratificación de aprendizajes y logros en los sistemas educativos.¹⁰

Los sistemas educativos de gran parte de los países de Latinoamérica comparten en mayor o menor orden los diversos rasgos que entre ellos se pueden destacar:

- la insuficiente cobertura de la educación preescolar.
- escasa capacidad de retención tanto en el nivel primario como en el secundario.
- el retraso escolar,
- la repitencia.
- un bajo nivel de conocimiento de los contenidos básicos de aprendizaje.

Todo lo anterior conspira de cierta forma contra el fortalecimiento de las potencialidades de los niños y niñas. Como consecuencia sus resultados se acumulan a lo largo del ciclo escolar, incidiendo de manera muy desigual en las oportunidades de bienestar, sobre todo entre los sectores más pobres. Como se señala: “los sistemas educativos (...) debieran salvar para desempeñar con más plenitud y eficacia su papel igualador de oportunidades y de inclusión social”¹¹

Según Casassus (2003) los sistemas educativos pasan a determinar quiénes son los que deben aprender, cuales son las cosas que deben aprender y para cumplir qué funciones específicas.

Si se realiza una evaluación de la situación educativa según las distintas etapas en el ciclo de vida de los niños, niñas y jóvenes latinoamericanos se puede observar que a nivel de enseñanza básica el acceso es prácticamente universal, pero se hace necesario encauzar los esfuerzos con respecto al progreso en el sistema educativo formal y la conclusión del ciclo por parte de los grupos sociales más postergados, como se observa en los gráficos 1 A y B.

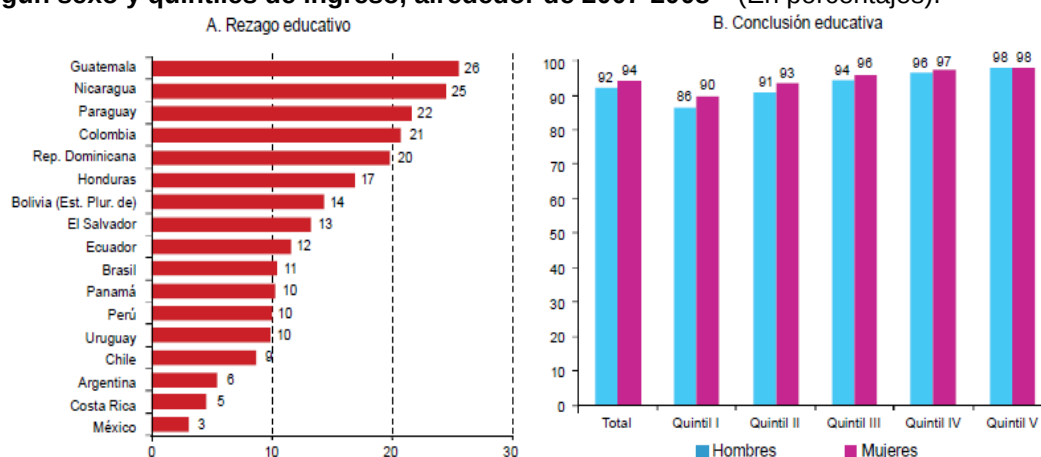
¹⁰ Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2010). *Panorama social de América Latina*. Documento Informativo. [Pdf] Extraído el 3 de agosto de 2011, de <http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/9/41799/PSE-panoramasocial2010.pdf>

¹¹ Revista Iberoamericana de Educación (2002) N° 30: Educación y Conocimiento: Una nueva mirada. Extraído el 3 de agosto de 2011, de <http://www.rieoei.org/rie30a02.htm>

El acceso y la progresión oportuna hacia el nivel secundario es bastante menor que en la enseñanza primaria y la situación entre países resulta más heterogénea: en la educación secundaria la tasa neta de asistencia llega al 88%, mientras que la educación primaria en comparación alcanza un 97%.

Muchos de los jóvenes al enfrentar el ciclo de educación secundaria “ya tienen oportunidades para incorporarse al mercado de trabajo, lo que desincentiva su retención, sobre todo si enfrentan condiciones adversas de carácter económico, académico, de integración o formación de identidad.”¹²

Grafico 1: América Latina (17 países): atraso escolar de los niños de entre 9 y 11 años y conclusión de la educación primaria entre jóvenes de 15 a 19 años de la población total, según sexo y quintiles de ingreso, alrededor de 2007-2008¹³ (En porcentajes).



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL), Resumen estadístico I, totales nacionales, octubre de 2008, y de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de los países.

En cuanto a los factores de desigualdad, las condiciones socioeconómicas de los hogares, así como también la educación formal alcanzada por los padres, jefes y jefas de hogar, sin lugar a dudas resultan determinantes en las diferencias de los resultados del aprendizaje y la progresión en el sistema educativo, lo que muestra que el sistema educativo no logra cumplir una de sus principales

¹² Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). . *Panorama social de América Latina*, s.n, s.l, 2010 p. 25

¹³ Para calcular el atraso escolar se consideran niños con dos o más años de atraso en el grado al que asisten respecto de su edad.

funciones: disociar los logros de los niños y jóvenes de las condiciones diferenciales de origen con que llegan a dicho sistema.

Todo lo anterior se suma el acceso a servicios de enseñanza de calidad muy desigual, “a las desventajas socioculturales con que llegan al sistema educativo los estudiantes de menores recursos, se suma su acceso a servicios de enseñanza de una menor calidad relativa respecto de los estudiantes de mayores recursos, lo que refuerza la desigualdad de trayectorias de aprendizaje”¹⁴ (CEPAL, 2010: 27).

3.1.3.- Indicadores de deserción en Chile.

A lo largo de varias décadas la política educativa chilena se ha planteado como uno de sus grandes objetivos asegurar una mayor cobertura escolar a nivel país, junto con una educación de Calidad y Equidad para todos los niños, niñas y jóvenes, todo así, en concordancia con la actual Constitución Política (2005) en la cual se expresa que la educación es un derecho de todos y tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de la vida. De igual forma, toma en consideración lo adscrito y proclamado en la Declaración Universal de Derechos Humanos la cual se expresa que “Toda persona tiene derecho a la Educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. (...) La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales...” (ONU, art. 26).

De esta forma, para hacer valer este derecho a la educación, el Estado ha intentado proporcionar las condiciones necesarias para que los educandos permanezcan en los establecimientos educacionales por el periodo escolar obligatorio, intentando desarrollar las potencialidades y habilidades de cada uno de los educandos.

Si bien la educación ha experimentado grandes avances y ha aumentado la cobertura escolar a nivel nacional, aún el sistema presenta grandes deficiencias en lo que respecta a la Calidad y Equidad. La educación no es igual para todos y

¹⁴ Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). *Panorama social de América Latina*, s.n, s.l, 2010. p. 27

se siguen dando las mismas desigualdades, las mismas injusticias en contra de los más desprotegidos. La estratificación económica sumamente marcada geográficamente también se refleja en la educación entregada entre los distintos establecimientos, de acuerdo a su dependencia administrativa.

Si se revisan los indicadores de la Educación en Chile 2007-2008 se puede dar cuenta de que la matrícula escolar total a nivel nacional ha crecido en 20,1 puntos porcentuales entre los años 1990-2008. También se logra revelar que a pesar de los intentos que realiza el Estado por asegurar la escolaridad obligatoria, entregando para ello becas de mantención, alimentación, transporte y aumentando en el gasto social para garantizar el acceso a la educación, muchos son los jóvenes que deciden y/o se ven obligados por factores externos a abandonar la escuela.

El Ministerio de Educación calcula anualmente la cantidad de estudiantes que por diversas causas abandonan el sistema educativo formal. En el año 2008, según esta tasa, los principales desertores escolares radican en la enseñanza media, con una tasa de 6,8% contra el 0,9 % en la educación básica. De ésta cantidad en la tasa de enseñanza media, 7,8% corresponde a la población de sexo masculino y un 5,8% en la población femenina. Cabe destacar que la tasa de deserción que se presenta desde el 2000 al 2008 no ha experimentado cambios significativos, sino que evidencia fluctuaciones que van en torno a un promedio en la enseñanza básica de 1,39 % y del 7,17% en enseñanza media¹⁵.

La deserción escolar sigue siendo un problema que la institucionalidad del sistema educativo formal no ha podido dar respuesta. Muchos jóvenes desescolarizados o que han abandonado la escuela, suman en sus vidas multifactores sociales que los han llevado a esta decisión, en donde el fenómeno social se da mayormente en sectores de estrato socioeconómico bajo, con gran vulnerabilidad social y con importantes factores de riesgo.

¹⁵ MINEDUC. Departamento de Estudios y Desarrollo. (2008) Indicadores de la Educación en Chile 2007-2008 [pdf] extraído de URL http://ded.mineduc.cl/mineduc/ded/documentos/Indicadores_2007-2008.pdf, el 28 de julio, 2011.

3.2.- La escuela y la (des)igualdad.¹⁶

Como se ha podido observar es primordial para el gobierno entre otras entidades, que se ejerza el derecho a la educación de niños, niñas y jóvenes, comprendiendo que el sentido de ésta etimológicamente proviene del latín *educare* que significa “criar, nutrir, alimentar” y de *ex-ducere* que equivale a “sacar, llegar o conducir desde adentro hacia afuera.” Esta doble etimología ha dado lugar a dos acepciones: “la primera, alude a la educación como un proceso que se ejerce desde fuera. Por el contrario, en la segunda ya no se trata de una crianza (...) sino de una conducción, de un encausamiento de disposiciones ya existentes en el sujeto que se educa.”¹⁷ Estas dos concepciones, aunque hacen referencia al mismo concepto, desde ópticas muy diferentes han luchado por imponerse a lo largo del tiempo.

Por otra parte, cotidianamente cuando se habla de educación es casi inevitable pensar en la escuela, invisibilizando otros espacios, prácticas y escenarios sociales que pueden llegar a considerarse con mayor pertinencia en contextos particulares para la formación de las personas.

Si se piensa en la educación actual, es necesario situarla en un espacio social más amplio, desde un análisis relacional complejo y difícil de imaginar, con lo cual resulta atractivo considerar lo que declara Jurjo Torres (1994), al realizar la siguiente afirmación: “...la historia de la educación desde que se generaliza a toda la población, puede ser releída también en sus efectos como la historia de la institucionalización y de la legitimación del fracaso de la clase trabajadora y de los grupos sociales desfavorecidos, pese a la existencia de un discurso explícito que insiste, una y otra vez, en la educación como única solución a la que la sociedad puede recurrir para conseguir una sociedad más igualitaria.”¹⁸ De esta forma, cada persona es responsable de su fracaso o éxito escolar, eximiendo de toda responsabilidad al sistema de educación, es decir, cada sujeto debe hacerse

¹⁶ Cassasus, J., La escuela y la (des)igualdad. Lom ediciones, Santiago, 2003.

¹⁷ Pérez Serrano, G. Pedagogía social. Educación social. Construcción científica e intervención práctica, S.A. Editores, Madrid: Narcea, 2004 p. 119

¹⁸ Torres, J., El curriculum oculto, Ediciones Morata, S.L. Madrid, 2003, p.33

cargo de su realidad y procurar sobrellevarla lo mejor posible. Al rechazar de plano esa posibilidad, que se ampara en una falsa neutralidad de la educación, es indispensable asumir la carga ideológica que posee y la existencia de un acto hegemónico que opera sobre diferentes niveles y actores de ésta.

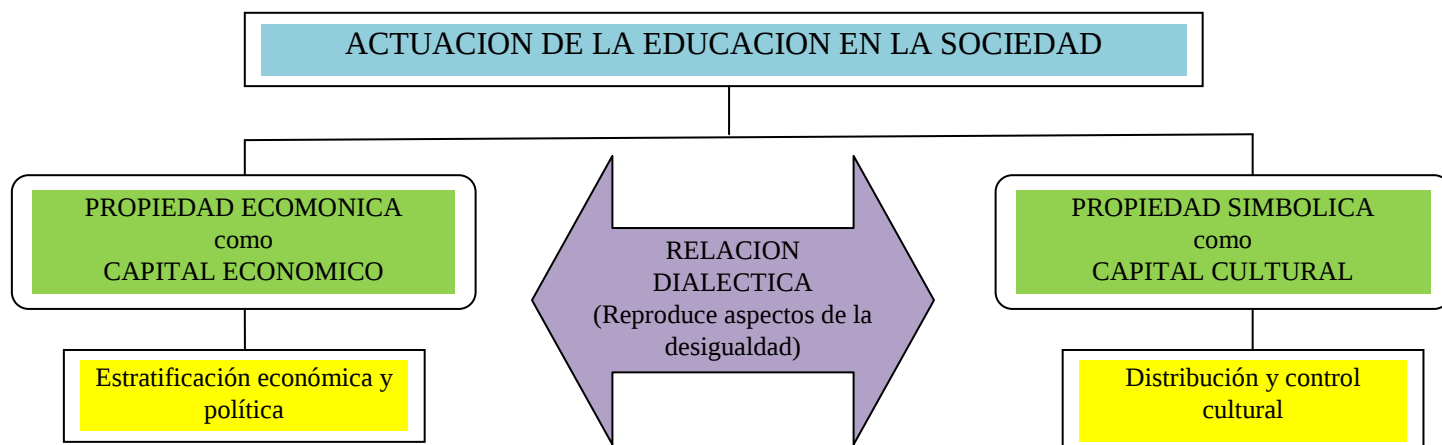
Antes de continuar, se impone aclarar lo que estamos entendiendo por **igualdad/desigualdad**. Históricamente en educación, la expresión “igualdad” se ha definido en términos de igualdad de oportunidades de acceso. Esto se tradujo en el esfuerzo por expandir las posibilidades de acceso a la educación, abriendo nuevos cupos para el ingreso y la retención de los educandos para seguir subiendo en la escala educativa del sistema. Estos años de escolaridad sirvieron como medio de selección para la inserción social. Esto se mantuvo así mientras el acceso fuera diferenciado, es decir que algunos tuvieran más años de escolaridad que otros. Sin embargo en la medida en que la oferta educativa se amplió, este criterio perdió su eficacia como medio de selección constituyendo una condición necesaria, pero no suficiente. Por lo mismo lo que comienza a cobrar importancia es el rendimiento académico dentro de estos años de escolaridad. De esta forma la igualdad o desigualdad pasó a ser considerada en términos de los resultados, entendidos como rendimiento académico (Casassus, 2003).

Siguiendo con lo anterior, a partir de la comprensión de los mecanismos de actuación de la educación podremos entender “...el modo en que las instituciones de conservación y distribución de la cultura, como las escuelas crean y recrean formas de conciencia, que permitan el mantenimiento del control social sin que los grupos dominantes tengan necesidad de recurrir a mecanismos manifiestos de dominación”¹⁹. Como plantea Apple, Giroux, Bernstein y Bourdieu, es necesario situar a la escuela al interior de la sociedad donde se construye y re-construye relacionamente con los distintos factores que actúan en una relación dialéctica en continuo cambio y movimiento.

Como un intento de comprender conceptos tan complejos que desarrollan los autores señalados, es que se ha optado en señalar el siguiente esquema, el

¹⁹Apple, M., *Ideología y Currículo*, Ed. Akal, Madrid, 1986, p. 13

que posibilita un espacio de apertura y descubrimiento de diversas relaciones que se generan al plantearse el rol de la educación en la sociedad.



Es fundamental la comprensión de los conceptos abordados en el esquema anterior para vislumbrar la actuación de la educación como un acto político e histórico, sin poder caer y correr el riesgo de posturas ingenuas que llenas de optimismo obstruyen la posibilidad de mirar críticamente el fenómeno educativo.

Bourdieu y Apple, entre otros autores, si bien toman ideas del marxismo sobre una sociedad estructurada en clases sociales, donde una clase dominante se encuentra en permanente lucha por la imposición de sus intereses por sobre otras, manifiestan que, tras un complejo análisis, las diferencias económicas no alcanzan para explicar la dinámica social y por ende que "... los obstáculos económicos no alcanzan para explicar que las tasas de "mortalidad educativa" puedan diferir tanto de acuerdo con las clases sociales"²⁰. No obstante, se hace necesario comprender que del mismo modo que de una posición abiertamente determinista y economicista, como la sugerida por Marx, resulta demasiado limitada para poder entender cómo la sociedad concibe la escuela, lo que también ocurre como fenómeno similar cuando nos paramos en otras posiciones que analizan la situación considerando sólo factores culturales.

²⁰ Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude. Los Herederos: los estudiantes y la cultura. Ed. Siglo XXI, Buenos aires, 2004, p. 22

Para explicar el rol de la escuela en la reproducción económica y cultural en la conformación y perpetuación de clases sociales, es necesario integrar el factor económico y cultural en una relación dialéctica y en permanente cambio y movimiento.

Bourdieu señala que el poder económico para llegar a persistir en el tiempo y reproducirse, necesariamente debe lograr hegemonizar el poder cultural y ejercer el poder simbólico, donde por medio de este ejercicio del poder, la clase dominante logra asentarse sobre otras. No se debe dejar de olvidar que cuando hablamos de “hegemonizar” es preciso comprender que: “... el concepto de hegemonía no es autónomo. En primer lugar, está unido al Estado. Es decir, la hegemonía no es un hecho social cerrado, sino un proceso en que los grupos y clases dominantes “actúan para conseguir el consenso activo gracias al que gobierna”²¹. Por lo tanto, la educación como parte del Estado, debe considerarse como un elemento importante para la creación de tal consenso.

Por su parte, Antonio Gramsci (1981) logra distinguir tres momentos en el desarrollo de la hegemonía ideológica. La primera fase corresponde a lo estrictamente “económico”, en la cual los intelectuales exponen los intereses de su clase. El segundo momento es el llamado “político-económico”, donde prácticamente la totalidad de las clases apoya las exigencias de la economía de ese momento en particular. Y por último la tercera etapa “hegemónica” implica que los objetivos económicos, políticos y morales de una clase social específica son asumidos por las clases y grupos sociales restantes y son utilizados por parte del Estado para determinar modelos de actuación y de relaciones de producción y distribución planteados acordes a los objetivos.

El Estado por medio de la institución escolar, definida por Louis Althusser como un “Aparato Ideológico del Estado” que desempeña en todos sus aspectos, la función dominante de entre los demás aparatos ideológicos del Estado.(el religioso, familiar, político, jurídico, sindical, de la información y cultural)²², opera

²¹ Apple, Michael, Educación y poder, ediciones Paidós Ibérica S.A./ Centro de publicaciones del M.E.C., Madrid, 1991, p.44

²² Torres, Jurjo. El curriculum oculto, Ediciones Morata S.L., Madrid, 1994, p.21

hegemónicamente mediante el control del significado, el manejo de las categorías y modos de pensamiento utilizados cotidianamente en la escuela, contribuyendo inconscientemente, a la perpetuación de las relaciones de dominación que caracterizan nuestra sociedad.

3.2.1.-La función de la escuela.

Comprendiendo el concepto de hegemonía, cabe preguntarse qué rol cumple la escuela dentro de este proceso de imposición cultural.

Desde una visión conservadora, la función de la escuela es comprendida en torno a tres ejes: garantizar el proceso de socialización, (es decir, adquirir los elementos tanto físicos y psíquicos de una cultura particular), preparar para el mundo del trabajo y formar para la vida pública (Gimeno y Pérez, 1992).²³

Por otra parte, si se observa desde un enfoque crítico, el rol de la escuela se relaciona con la inculcación y adoctrinamiento ideológico: “la escuela cumple la función de imponer la ideología dominante en la comunidad social, mediante un proceso más o menos abierto y explícito de transmisión de ideas y comunicación de mensajes, selección y organización de contenidos de aprendizaje...,” (Gimeno y Pérez, 1992: 21).

Si bien el origen de la escuela se remonta en la antigüedad, un hito importante para el surgimiento de la escolarización se encuentra a los inicios de la sociedad capitalista, es decir, en la revolución industrial. Para lograr su establecimiento, la burguesía capitalista-comercial necesitó un sistema educativo que le permitiera asegurar su fuerza de trabajo (Althusser, 1970).

En la actualidad la escolarización es de carácter universal, dirigida por los países desarrollados y adaptada por las naciones más pobres y subdesarrolladas, produciéndose un verdadero monopolio educativo. “Las escuelas crecieron tan rápidamente en parte porque el trabajo que llevaban a cabo era muy importante para la era tecnológica que entonces acababa de comenzar, el monopolio escolar de la educación se logró debido a que era un aspecto del monopolio tecnológico” (Reimer, 1986:81). Esta visión se puede complementar con lo que señala Torres

²³ Gimeno, J. y Pérez, A, Comprender y transformar la enseñanza, Ediciones Morata, Madrid, 1992.

(1994: 52) que “la función de la institución escolar aparece sometida a las necesidades del sistema productivo. Educar acaba resultando similar a preparar a alguien para desempeñar un puesto de trabajo.” Salazar (2004:34) por su parte señala que la educación formal en la actualidad está jugando un rol de mantenimiento del actual sistema capitalista dominante. “Se enseña a obedecer la ley, a competir intentando conseguir que cada estudiante aprenda a responder a los requerimientos y posibilidades que nos entrega el mercado”.

Para Bourdieu, “el completo entendimiento de lo que hace la escuela, de quien triunfa y quien fracasa, exige que dejemos de ver la cultura como algo neutral que contribuye necesariamente al progreso social... la cultura tácitamente conservada por la escuela, la cultura que se espera de ella, constituye a la desigualdad existente fuera de ella” (Apple, 1986: 50).

Para lograr comprender la afirmación de Bourdieu es necesario desarrollar algunos conceptos que él ha elaborado para lograr tal entendimiento, al menos en parte, de su teoría de la reproducción social.

Bourdieu (1997) analiza las formas de capital cultural, distinguiendo para distintos estados, diversas formas de adquisición y transmisión:

1. en estado incorporado, como disposiciones duraderas del cuerpo y la mente entre las que se pueden mencionar las maneras de hablar y de moverse, el acento y la pronunciación, el vocabulario, y los gustos que distinguen a los sujetos, delatando su origen social por la educación que han recibido;
2. en estado objetivado, bajo la forma de bienes culturales, o
3. en estado institucionalizado, en las calificaciones académicas que confieren las instituciones educativas.

Como ya lo señalamos, el estado incorporado tiene que ver con la forma fundamental de capital cultural y Bourdieu lo llama *habitus*, definido como un sistema de *disposiciones verdaderas* que le permiten a cada sujeto actuar, sentir, pensar, moverse y relacionarse en el mundo de una forma particular, gracias a éstas disposiciones construidas individualmente que funcionan como “automatismos”. Desde esta perspectiva, la práctica surge como el producto de la relación dialéctica entre una situación y un *habitus*, así se puede comprender el

habitus como una “matriz personal” que diferencia a cada uno del otro y permite percibir, apreciar y actuar en infinitas situaciones de una forma determinada, siendo claramente una manera de capital intransferible que nace y muere junto al proceso biológico de cada ser humano.

Por su parte, el capital cultural objetivado puede ser adquirido por medio del capital económico o ser transmitido de un sujeto a otro, por ejemplo a través de una herencia, regalos, donaciones u otro mecanismo de entrega. Lo característico de este capital es que su adjudicación material no determina su apropiación cultural propiamente tal, así por ejemplo un niño preescolar podrá recibir como herencia una colección enciclopédica completa, pero no implica que pueda utilizarlo a su favor culturalmente si no posee, en esos momentos, las habilidades cognitivas y destrezas que requieren el proceso de lectura para su apropiación simbólica.

Finalmente, el capital cultural institucionalizado otorga a su poseedor un capital de valor convencional, que puede constatarse y posibilita el intercambio entre sus poseedores. Por otra parte, permite valorar a un sujeto a partir de su escolaridad, traduciéndola en capital económico.

Ya en 1964 dicho autor se propuso demostrar que las instituciones escolares cumplían significativamente la labor de otorgar títulos y reconocimientos educativos a estudiantes pertenecientes a un sector privilegiado con mayor acceso al capital cultural y económico desde su socialización primaria, legitimando y reforzando en su accionar las desigualdades existentes desde su origen, dándoles firmemente un carácter de “dones innatos de inteligencia”. De esta forma “los sistemas escolares reproducían y premiaban, bajo adjudicación de desigual capacidad intelectual o interés frente al conocimiento, lo que en realidad, eran las consecuencias de las asimetrías sociales que coronaban simbólicamente” (Bourdieu y Passeron, 2004:19)

Así cada estudiante debe asumir como responsabilidad personal sus éxitos y fracasos en el ámbito escolar, ya que estos serían reflejo de sus capacidades y dones naturales. De este modo la escuela se exime de su participación frente a los mecanismos que dan resultado al lugar que ocupa cada sujeto en la sociedad.

Así también la educación escolar para las clases dominadas se transforma en un proceso de **negación de su cultura**, debiéndose adaptarse a nuevas imposiciones en su contradicción a su realidad. Al desempeñar aquellos roles, la escuela “legitima la distinción entre aquellos que poseen incorporados, un capital cultural de competencias lingüísticas y de relación con la cultura que es similar al transmitido por la educación, y aquellos cuyo capital heredado obedece a otros principios (dominados)”²⁴. Entonces podemos reconocer como una falacia del sistema señalar la institución escolar como un sistema “neutral” que dispone de posibilidades para una movilidad social igualitaria. Giroux (1990) señala que “la educación ya no brinda los instrumentos necesarios para la acción transformadora y el pensamiento crítico. Las escuelas se han convertido en un dispositivo de la reproducción cultural y económica”.

Hoy en día es común escuchar que el sistema escolar reproduce la dinámica social y en reiteradas ocasiones esta idea aparece como un tipo de sentencia estática que no se puede modificar ni mucho menos transformar, frente a lo cual Bourdieu en “capital cultural, escuela y espacio social” realiza una analogía bastante interesante entre la ley de gravedad y las que podrían llamarse leyes de la reproducción; sostiene apelando a la conciencia crítica que debieran tener los actores involucrados hoy en la educación, señalando que “...porque conocemos las leyes de la reproducción es por lo que tenemos alguna oportunidad de minimizar la acción reproductora de la institución escolar”²⁵.

Paulo Freire por su parte, en relación a la posibilidad de transformar la acción de la educación frente a la reproducción social expresa que “... tal como el opresor requiere de una teoría de la acción opresora, los oprimidos para liberarse requieren igualmente de una teoría de su acción”²⁶. A partir de ambos postulados se puede pensar la gran importancia que tienen los sujetos críticos, sean consientes del actuar de la escuela, logren organizarse y comiencen a luchar por la transformación y emancipación.

²⁴ Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude. Los Herederos: los estudiantes y la cultura, Ed. Siglo XXI, Buenos aires, 2004 p.51

²⁵ Bourdieu, P., Capital cultural, escuela y espacio social, Editores Siglo XXI, Buenos Aires, 1997, p. 160-161.

²⁶ Freire, P., Pedagogía del oprimido, Siglo XXI, Editores Argentina, 1971, Buenos Aires p. 239

En el interior de la escuela se da comúnmente la práctica del etiquetado, constituyendo un acto hegemónico en donde los y las estudiantes son estratificados cotidianamente, preparándolos desde el inconsciente para la visión del trabajo, en efecto “... la escuela recrea latentemente las disparidades culturales y económicas, aunque ciertamente, no es esto lo que intentan la mayoría de los profesionales de la escuela”²⁷. Así la escuela procesa a las personas, a menudo de acuerdo a sus clases sociales de origen, enseñando diferentes conocimientos y valores desde los cuales los diversos logros y fracasos parecen naturales.

Por su parte Maturana expresa que en el sistema educativo actual podemos observar que existe una continua competencia, lo cual implica una no aceptación del otro. Lo anterior es explicado por Maturana como la “coincidencia entre propósito humano y propósito social no se da porque en el momento en que uno se forma como estudiante para entrar en la competencia profesional, uno hace de su vida estudiantil un proceso de preparación para participar en un ámbito de interacciones que se define en la negación del otro bajo el eufemismo: mercado de la libre y sana competencia. La competencia no es ni puede ser sana porque se constituye en la negación del otro” (Maturana, 2002:13).

Bernstein afirma que mediante la educación se forman “las estructuras mentales del individuo” (es decir, las categorías del lenguaje, pensamiento y conducta) y estas estructuras mentales derivan de la división social del trabajo.”²⁸ De esta misma forma cobran un cierto sentido las ideas planteadas por Taylor (1972), el cual señala que: “... en la mayoría de los casos, se necesita un tipo para estudiar y planificar el trabajo, y otro completamente distinto para ejecutarlo” logrando reproducir así, el orden social existente.

Sin embargo, pese a todo lo anteriormente señalado, Paulo Freire luchó cada día por llegar a los educadores y educadoras sosteniendo que “... la educación verdadera es la praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo

²⁷ Apple, m, Ideología y currículo, editorial Akal, Madrid, 1986 p. 51

²⁸ Apple, m, Ideología y currículo, editorial Akal, Madrid, 1986 p. 49

para transformarlo”²⁹ . La relevancia de esta afirmación, según el mismo Freire, radica en que los hombres sometidos a la dominación desde diferentes espacios de acción deben luchar por su emancipación. Es ahí donde el educador y educadora, desde una pedagogía crítica, deben problematizar las aulas intencionando la reflexión crítica de los educandos frente al sistema en el cual se encuentran inmersos.

3.3.-Educación para la libertad.

3.3.1.-Derecho a la educación.

Como ya lo hemos señalado, es prioritario para el Estado que se ejerza el derecho a la educación de los niños, niñas y jóvenes, declarando primeramente en su constitución: “los hombres nacen libres e iguales en dignidad y derechos”³⁰ Con respecto a la educación señala que es un derecho de todos y tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de su vida.

Lo anterior nos confirma que desde que nacemos poseemos los mismos derechos; somos iguales ante la ley, tenemos derecho a la educación y que a lo largo de nuestras vidas debemos tener acceso a ella sin exclusión, sin importar el nivel económico, social o cultural de la persona.

Respecto a las definiciones, la Ley General de Educación (2009) señala que es “el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país”.

²⁹ Freire, P., La educación como practica de la libertad., Ediciones Siglo XXI, Buenos Aires, Argentina, 1969, p. 7.

³⁰ La Constitución Política de la Republica De Chile, Capítulo I, Sección I, Art. 1, Santiago, 1980.

Por su parte, Freire nos plantea bajo una visión crítica de la educación como una “acción entre otras que no puede darse fuera de las relaciones concretas de los hombres, con el mundo, y de los hombres con los hombres a través del mundo, no pudiendo evadir la dicotomía de cumplir un rol de masificadora o liberadora”³¹. La educación está presente en cada una de nuestras acciones, formas de pensar y de actuar, de nuestros sentimientos y actitudes. Generalmente cuando se habla de educación se asocia a la educación institucionalizada, formal o regular, limitándola a la escolaridad obligatoria y desestimando importancia a otras prácticas, espacios y escenarios sociales que son tantos o más importantes para la formación de las personas. Freire (1969) entiende que la educación verdadera se da en la praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo. Para él la educación es un acto de amor, de coraje; es una práctica de la libertad dirigida hacia la realidad, a la que no teme; más bien busca transformarla, por solidaridad, por espíritu fraterno.³²

Las personas como miembros de una sociedad intercambian las claves propias de su cultura, no solo en la escuela, sino en un abanico de espacios, procesos, instituciones, relaciones personales, elaborando códigos, retroalimentándose de los demás e interpretando normas sociales, abarcando creencias, valores, sentimientos, habilidades y actitudes. La educación debe ser vista como un proceso amplio y complejo que va más allá de la escuela. Existen otros espacios, momentos y prácticas que son igual de importantes para la formación de las personas.

Es por ello que el proceso educativo se define en torno a tres nociones:

Modalidades Educativas.

Educación Informal: Es el proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, capacidades y actitudes de las experiencias diarias y del contacto con su medio.

³¹ Sánchez, S., Paulo Freire una pedagogía para el adulto, Editorial Espacio, Buenos Aires, 1993, p. 66

³² Freire, P. La educación como práctica de la libertad. Ediciones Siglo XXI, Buenos Aires, 1969. Reimpreso año 2004.

Educación No Formal: Toda actividad educativa organizada y sistemática que acontece fuera del estricto marco escolar, aunque algunas de ellas pueden estar vinculadas con él.

Educación Formal: El sistema educativo altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que abarca desde la escuela primaria hasta la universidad. (Coombs y Manzoor Ahmend, (1975) en pacheco, 2004).

En síntesis, se puede establecer que la totalidad del proceso educativo se ha clasificado para su mejor comprensión en estas tres nociones señaladas anteriormente, las cuales en su conjunto constituyen el cuerpo que describe la educación en las diferentes dimensiones que se presenta.

La existencia de nuevas experiencias educativas al margen de la escuela, que era en ese entonces y lo sigue siendo actualmente, la entidad formadora validada socialmente por excelencia “se justifica porque la escuela no puede -ni debe- cubrir todo el conjunto de necesidades del ciudadano actual”.³³

En cuanto a la educación formal Freire (1990) plantea la necesidad de una educación para la libertad, la cual hace referencia al descubrimiento crítico por parte de los educandos de su propia realidad, invitando a ver más allá de lo que viven y crecen en ella, a diferencia de la educación para la domesticación, la cual asocia intrínsecamente a la educación formal, refiriéndose al traspaso de información unilateral y sesgado.

3.3.2.-Orígenes de la Educación No Formal.

El término “Educación No Formal” tiene sus orígenes en la: “Conferencia Internacional Sobre la Crisis Mundial de la Educación”, celebrada en Williamsburg, Virginia (USA) en 1967. En ella los analistas del Instituto Internacional de la Educación de la UNESCO, dirigido por P. H. Coombs, enfatizaron en la urgente necesidad de desarrollar medios educativos diferentes a los convencionalmente escolares, como estrategia para generar nuevas alternativas de educación ante

³³ Sarramona, J (1992) La educación no formal. Barcelona: Ediciones CEAC, S.A.

los críticos problemas que estaban afectando, no sólo a la educación en general, sino en particular a los llamados sistemas educativos formales o tradicionales.

Coombs (1967) señala que la educación formal es incapaz de abarcar, cualitativa y cuantitativamente, las necesidades de formación de las sociedades y que la educación no formal debería hacer parte importante del esfuerzo total de la enseñanza de cualquier país.³⁴

En América Latina el término No formal se consideró como una alternativa para potenciar el desarrollo, de ahí que se asociara con discursos de atención a la pobreza y muy especialmente destinada a adultos de áreas rurales y zonas marginales.

Educación No formal, es entonces, la modalidad educativa que comprende todas las prácticas y procesos que se desprenden de la participación de las personas en grupos sociales estructurados deliberadamente educativos, pero cuya estructura institucional no certifica para los ciclos escolarizados avalados por el Estado.

La educación no formal es atendida por organizaciones en dos niveles: aquellas cuyo propósito básico es el cambio social a través de acciones de alimentación, producción o salud y aquellas otras cuyo propósito básico es eminentemente educativo, pero que conforman un abanico de posibilidades y prácticas concretas que hace difícil de generalizar características básicas a su alrededor.

La pedagogía del ocio, educación del tiempo libre, pedagogía del entorno, museo pedagogía, educación permanente, educación comunitaria, educación popular, educación de adultos, desarrollo comunitario, extensionismo agrícola o agropecuario, capacitación para el trabajo, alfabetización, animación cultural, divulgación científica, educación ambiental son prácticas educativas que en algún momento u otro tocan los niveles de la educación No formal.

³⁴ Citado por Pacheco Miguel Las divisas del Nuevo Milenio. Educación no Formal. Extraído el 25 de agosto de 2011, de: <http://www.imacmexico.org/> <http://www.wikipedia.org/>

3.3.3.-Enfoques Centrales dentro de la Educación No Formal.

La educación formal y No formal tiene una intención pedagógica; en cambio la informal no persigue esa finalidad, pero sí posee una influencia en nuestro conocimiento; nos influye de alguna forma.

Las experiencias de educación No formal son muy variadas y si se pueden clasificar, de acuerdo con Trilla, según su función:

Experiencias relacionadas con el trabajo: son todas aquellas experiencias relacionadas con las necesidades de formación profesional que la educación formal no satisface, así como la formación permanente del educador.

Experiencias relacionadas con educación formal: aquellas desarrolladas en el espacio de la escuela pero con horario extraescolar.

Experiencias relacionadas con el ocio y la cultura: actividades relacionadas con la pedagogía de ocio, la animación sociocultural y todas las actividades físicas que se llevan a cabo en el contexto del tiempo libre.

Experiencias relacionadas con la educación social: se centra en el desarrollo de actividades dirigidas a la población en situación de riesgo o exclusión social.

3.3.4.- Educación No formal, una educación para la libertad.

Freire (1990) plantea una educación para la libertad, expresando que la educación es de carácter liberador, ya que se invita a los educandos a descubrir críticamente la realidad, a ver más allá de lo que se nos muestra o lo que quieren que veamos, a verla con nuestros ojos. Se supera la distinción entre educador y educando. No más educador, no más educando, sino educador-educando con educando-educador como un primer paso que debe dar el individuo para su integración en la realidad nacional, tomando conciencia de sus derechos. La concepción tradicional de la educación, que de cierto modo no ha logrado superar el estadio que se acaba de señalar anteriormente, es denominada por Freire como la concepción bancaria, la cual no supera esa contradicción educador- educando, por el contrario, la acentúa. De la incapacidad de superación de esta contradicción resulta:

- a) que el educador es siempre quien educa; el educando, el que es educado;
- b) que el educador es quien disciplina; el educando, el disciplinado;
- c) que el educador es el que habla; el educando, el que escucha;
- d) que el educador prescribe; el educando sigue la prescripción;
- e) que el educador elige el contenido de los programas; el educando, lo recibe en forma de depósito;
- f) que el educador es siempre quien sabe ; el educando , el que no sabe;
- g) que el educador es el sujeto del proceso; el educando, su objeto.

Una concepción tal de la educación hace del educando un sujeto pasivo y de adaptación. Pero lo que es más grave aún, para la concepción bancaria de la educación, el hombre es una cosa, un depósito, una “olla”. Su conciencia es algo vacío, que va siendo llenado por pedazos de mundo digeridos por otro, con cuyos residuos de residuos se pretende crear contenidos de conciencia.

Cuando se realiza la superación de esta concepción de la educación resulta otro esquema, a través de la liberación la cual es la que postula Freire (2004):

- no más un educador con un educando;
- no más un educando del educador;
- si no un educador-educando con un educando-educador.

Lo que significa que: nadie educa a nadie, que tampoco nadie se educa solo, sino que los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo.

La educación que propone Freire es eminentemente problematizadora, fundamentalmente crítica, virtualmente liberadora. Al plantear al educando -o al plantearse con el educando- el hombre-mundo como problema, está exigiendo una permanente postura reflexiva, crítica, transformadora. Y, por encima de todo, una actitud que no se detiene en el verbalismo, sino que exige la acción.

Freire señala que hay una práctica de la libertad, así como hay una práctica de la dominación. Actualmente nos movemos, somos, vivimos, sufrimos, anhelamos y morimos en una sociedad donde se ejerce la práctica de la dominación. La pedagogía de Paulo Freire es por excelencia una “pedagogía del oprimido” postulando modelos de ruptura, de cambio de transformación total. Además es necesario comprender que la educación liberadora trasciende mas allá

de la metodología que se utilice, conlleva principalmente una concepción de aprendizaje, de hombre y de mundo que se tiene.

Relacionando el discurso de Freire con lo que se observa actualmente con los niños, niñas y jóvenes que **presentan diversas problemáticas de alta complejidad** a los cuales se les ha discriminado se les trata de estimar y tener como un grupo dominado, es evidente que han sufrido y tenido problemas con la cultura la cual los somete. Ante estas condiciones de sometimiento Freire aboga por una educación que tome como inicio las experiencias de los educandos que se trabaje con ellas, que sean sometidas a debate y confirmación, es decir, legitimarlas con el fin de darle un sentido de autoafirmación a quienes las viven y proporcionarles las condiciones para que puedan desplegar su voz y su presencia activa. La experiencia pedagógica desde esta visión, se convierte en una invitación a exponer los lenguajes, sueños, valores y encuentros de aquellos cuyas historias son con frecuencia, de alguna manera silenciadas.

Sirviendo de base al enfoque constructivista, Freire dialoga sobre la práctica pedagógica y sostiene que la teoría debe ser concebida como la generación de distintos discursos que surgen de núcleos sociales específicos diversos. Un discurso puede surgir de las universidades, de las organizaciones comunales, de un grupo de jóvenes, o de cualquier movimiento social, por ello es necesario que los educadores distingan a estos núcleos y les otorgue el valor que poseen en su papel de espacios donde se produce la teoría pedagógica a partir de la praxis. Nos recuerda que ni la ignorancia ni el conocimiento son absolutos, nadie lo sabe todo, ni nadie lo ignora todo. Abriéndose las posibilidades de ser más de lo que somos, no teniendo límites de conocimientos.

Respecto de la capacidad de aprender que todos tenemos, manifiesta que todos los seres humanos somos intelectuales, ya que todos nos comportamos como intelectuales al interpretar y dar sentido a la realidad constantemente, y al ser partícipe de una particular concepción del mundo. Así mismo señala que los oprimidos debiesen formar sus propios conocimientos, para que aprendan con ellos al mismo tiempo que les ayudan a generar formas de autoeducación y de lucha contra diversas formas de opresión. En este caso los conocimientos serían

orgánicamente teóricos vinculados a la cultura y las actividades prácticas de los oprimidos, de esta forma se establecen y restablecen las condiciones necesarias para un proyecto social radical. Por lo anterior, resulta fundamental la formación de niños, niñas y jóvenes que a partir de los conocimientos que van construyendo, vayan siendo capaces de ejercer como monitores en grupos de pares, por ejemplo guiar actividades en clubes deportivos, fomentando un clima de relaciones horizontales en donde mutuamente se reconozcan y respeten.

El autor indica que si los educadores se guían por una visión mecanicista del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, quienes vean al acto de aprendizaje como un acto mecánico de “depositar” palabras, sílabas y letras dentro de los educandos, generaran una opinión distorsionada de la forma de tratarlos como si los educandos estuvieran vacíos, situación en la cual suele reproducirse en el trabajo con los niños/as y jóvenes que asisten o han asistido a establecimientos educacionales, donde se opta por una actitud paternalista que reactiva la cultura del silencio y los mantiene en la dependencia.

Para una educación hacia la libertad, Freire propone herramientas para lograr concretarla: lo primero es la necesidad de definir la concepción de hombre y de mundo que tiene el educador ya que de ella depende la forma de enseñar. Plantea así comprender que el proceso de orientación del hombre en el mundo implica la dialéctica pensamiento lenguaje, la posibilidad de conocer a través de la praxis, por medio de la cual el hombre transforma su realidad.

La pedagogía formulada por Freire (1990) es una concepción científica humanista que encuentra su expresión en el dialogo, en la cual los educandos y educadores en conjunto analizan la realidad deshumanizadora para denunciar, mientras avanzan a la problematización. Cuando más se compenetrán los sujetos en la “esencia” de su objeto, más capaces son de develar dicha esencia, lo cual profundiza el despertar de su conciencia, llevándolos a un modo de “concienciación” de su situación. Su auto-inserción crítica de su realidad, es decir, su concienciación hace que la transformación de su estado de apatía se convierta en un estado utópico de denuncia y anunciación. Para que el dialogo sea un método de verdadero conocimiento, los sujetos deben abordar la realidad

científicamente buscando las conexiones dialécticas que explican la forma de la realidad. Por tanto, el proceso de enseñanza-aprendizaje, como un acto de conocimiento, exige tanto de educadores como de educandos una relación de autentico diálogo, aquel que reúne a los sujetos en torno a un objeto cognoscible que sirve como mediador entre ellos, para asumir desde el principio su rol creativo.

En la medida en que el lenguaje es imposible sin pensamiento, ambos son imposibles sin la realidad a la que se refieren, la palabra humana es más que simple vocabulario: es palabra y es acción, así aprender a leer y escribir es una oportunidad para conocer el significado de la actividad humana, de “decir palabras” como medio de reflexión, acción y como un derecho humano primordial, pudiendo asociarlo a su derecho de “auto-expresión” y expresión de la realidad, de crear y recrear, de decidir y elegir, y en última instancia participar del proceso histórico de la sociedad. En una cultura del silencio se prohíbe a las personas participar creativamente en las transformaciones de su sociedad, por ende, se les prohíbe ser.

3.4.-Perfil Profesional.

3.4.1.- ¿Qué entendemos por Perfil Profesional?

Existen frente a este término variadas definiciones, por lo cual se ha optado por escoger una síntesis que muestre una visión practica del concepto señalado. Así se entenderá como perfil profesional a la representación de los niveles de exigencias de una determinada actividad profesional, que permitan observar características que deben presentar las personas idóneas para ocupar esa actividad, eso significa el conjunto coherente de habilidades, de conocimientos y capacidades necesarios para ejercer una gama más o menos amplia de puestos de trabajo afines a un campo profesional (Universidad de Santiago de Compostela, 2011).

3.4.2.- Rol docente.

Para lograr desarrollar una visión del rol del educador diferencial dentro del contexto particular en el cual encuentra su esencia, el Proyecto de Intervención

Especializado PIE Enacción Joven, se ha estimado conveniente declarar lo que entendemos por rol docente. A partir de este concepto podemos visualizar la existencia de diversas concepciones que se formulan frente a lo que implica la docencia. Esta inquietud ha sido solventada desde diversos ámbitos.

El Ministerio de Educación propone una serie de condiciones esperables de un profesor. Para este caso consideramos las mas pertinentes para el trabajo con los NNJ, considerando que éste no se caracteriza por contar con un plan y programa establecido como en otras modalidades educativas. Asi es posible considerar que se espera que el profesor:

- inicie su trabajo pedagógico basado en los conocimientos previos de los educandos y sus intereses.
- Que cree situaciones propicias para en pensamiento reflexivo.
- Que diseñe situaciones educativas que permitan que los estudiantes conversen, exploren, indaguen, comparen, relacionen, se cuestionen y cuestionen los procesos que viven.
- Que fomente la libre expresión a través de diversos medios, como el oral, grafico y corporal.
- Fomente espacios de cooperación y responsabilidad personal y colectiva ,y
- Respete y valore la diversidad cultural y orígenes étnicos.

En el currículo crítico reflexivo se considera a la reflexión como un factor que marca el acontecer educativo con primacía del diálogo. Y así se espera que el docente enmarcado en este currículo conozca el contexto sociocultural, económico, histórico y político de la realidad en la cual se incorpora a través de una reflexión de su ejercicio laboral, que lo lleve a establecer hipótesis que lleven a solucionar las dificultades que detecta, generando luego teoría que muestre que el currículo emana de la investigación-acción del proceso que vive esa comunidad. Por ello se espera que el docente sea capaz de observar, reflexionar y criticar constantemente la sociedad en la que vive, así como su propia labor educativa,

siendo asertivo al planificar y guiar las actividades, involucrando a la comunidad en ellas.

Marco para la Buena Enseñanza

El Ministerio de Educación (MINEDUC: 2005) especifica variados aspectos de la labor docente como referencia para los profesionales de la educación del país, señalando facetas de desempeño constituidas por aspectos que miran el ejercicio del educador, de este modo encontramos:

1º Preparación para la enseñanza

Antes que todo es necesario que el docente organice el contenido en función del aprendizaje de los estudiantes, para lo cual se familiarizará con sus conocimientos y experiencias previas, logrando formular metas de aprendizaje claras y apropiadas para todos, las que sean coherentes con el marco curricular nacional. Con esta preparación demuestra dominio de los contenidos que enseña y es capaz de relacionar los contenidos entre sí, como también de crear y/o seleccionar materiales, métodos y actividades de enseñanza y evaluación acordes a los educandos y a los objetivos.

2º faceta: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los educandos.

Al interior del aula el docente promueve un clima de equidad, confianza, libertad y respeto al establecer relaciones empáticas, facilitar la vida cooperativa, y proponer expectativas de aprendizaje desafiantes para los estudiantes, junto a normas consistentes y consensuadas de disciplina en el grupo. De este modo el ambiente físico será seguro y propicio para el aprendizaje.

3º Faceta: Enseñanza para el aprendizaje de los educandos, referidas principalmente al estudiante:

El educador desarrolla competencias en sus estudiantes al problematizar situaciones de aprendizaje, procurando siempre que el contenido de la clase sea

comprensible para los alumnos y que este vaya más allá de hechos o datos, estimulando así el espíritu indagativo.

Es importante que el proceso de comprensión de los conocimientos sea revisado mediante procedimientos de retroalimentación, administrando eficazmente el tiempo de acuerdo a las necesidades y características del grupo.

4º Faceta: Profesionalismo docente, referente al grado de profesionalización alcanzado en su labor.

Como profesional de la educación, es necesario que el docente sea capaz de evaluar el grado en que se alcanzan las metas de aprendizaje, autoevaluar su labor y asumir responsabilidad en la orientación de los estudiantes, además de integrarse al proyecto educativo del centro, construir relaciones profesionales con colegas, participar en acciones conjuntas y mantenerse en comunicación con los padres de familia y apoderados.

Como lo anterior habla de manera general del desempeño que debe cumplir un docente egresado de cualquier carrera de pedagogía, es también importante dar a conocer, en particular, las competencias con las que debe contar una educador/a diferencial.

3.4.3.- Perfil Profesional de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE).

La Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) focaliza el perfil del egresado estableciendo principios orientados hacia una identidad profesional, estableciendo que los profesores egresados estarán habilitados “para comprender y enfrentar los cambios culturales e históricos de la sociedad, ejerciendo un liderazgo consciente de su responsabilidad social para contribuir a la formación de los niños, jóvenes y adultos chilenos, en todas sus etapas de desarrollo cognitivo, afectivo y social. A partir de una visión centrada en la

dignidad de la persona humana, conforme a los valores de libertad, verdad, reflexividad, humanidad, excelencia y solidaridad”.³⁵

La carrera de educación Diferencial mención Problemas de Aprendizaje, se propone contribuir a la formación de profesionales con una sólida competencia pedagógica y didáctica organizada en Competencias Genéricas y Específicas, las que contribuyen a las competencias genéricas declaradas por la Universidad.

Contextos de desempeño profesional:

Los contextos profesionales en que se desempeñan los profesores formados en la carrera, se comprenden como espacios sociales en constantes cambios y por lo tanto son complejos y dinámicos. En este sentido el profesional especialista en problemas de aprendizaje desarrolla las competencias necesarias para actuar en ellos.

Las actuales políticas públicas relacionadas con los programas de atención dirigidos a personas de alta vulnerabilidad social y educativa, fortalecen el sentido y la pertinencia de la pedagogía social de la formación para la mantención y ampliación del campo profesional.

La formación ofrecida forma profesionales especialistas en problemas de aprendizaje altamente calificados que se desempeñan en los siguientes contextos:

- Escuela y Proyectos de Integración.
- Organizaciones e instituciones de apoyo educativo a niños, niñas, jóvenes y adultos en situación de vulnerabilidad.
- Equipos interdisciplinarios en el ámbito del área Psicosocial y de la salud.
- Ejercicio libre de la profesión.

³⁵ Documento oficial de acreditación carrera de Educación Diferencial, especialidad Problemas de Aprendizaje, 2011.

3.4.4.- Competencias del educador Diferencial de la UMCE.

La Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), se adscribe a un modelo curricular por competencias para la Formación Inicial Docente, según lo especificado en el Marco Institucional de Mejoramiento de la Formación Inicial de Docentes (MIM). En consecuencia con este marco, los Departamentos de Formación Pedagógica, y de Educación Diferencial elaboran una propuesta curricular para la formación del docente basada en este modelo. Las Competencias las podemos clasificar de la siguiente manera:

Competencias Genéricas

COMPETENCIAS GENÉRICAS SELLO INSTITUCIONAL

- Compromiso con la calidad
- Capacidad de aplicar conocimiento en la práctica
- Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente
- Compromiso ético

COMPETENCIAS GENÉRICAS LICENCIATURA EN EDUCACIÓN

- Indagar en la realidad educativa
- Gestionar procesos formativos innovadores
- Comunicar en forma oral y escrita
- Participar en equipos de trabajo

Competencias Específicas

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS EDUCACIÓN DIFERENCIAL

- Valora la diversidad propiciando procesos inclusivos en contextos sociales y educativos
- Comunicarse con distintos actores en diversos contextos para favorecer la inclusión social y educativa.
- Trabaja colaborativamente respetando la diversidad, para gestionar procesos inclusivos, en distintos contextos, tanto en organizaciones sociales e instituciones de educación regular y diferencial.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS ESPECIALIDAD PA

- Diseña y favorece situaciones de aprendizaje pertinentes a las necesidades de aprendizaje de niños, jóvenes y adultos en espacios educativos formales y no formales.
- Gestiona proyectos socioeducativos innovadores en el ámbito de los problemas de aprendizaje en diversos contextos.
- Actúa reflexivamente y propone proyectos inclusivos para estudiantes con problemas de aprendizaje en contextos sociales y educativos complejos
- Evalúa problemas de aprendizaje en contextos sociales y educativos.

La carrera de Problemas de Aprendizaje considera la declaración de este Perfil de Egreso como un proceso dinámico y susceptible de modificaciones a partir del diálogo permanente entre los resultados de la formación y las demandas del sistema educativo y del contexto profesional.

3.4.5.- Trabajo colaborativo

El trabajo colaborativo es donde convergen variadas disciplinas, es una realidad que surge debido a los múltiples requerimientos que se hacen necesario abordar. Esta nueva forma de trabajo constituye un reto para los profesionales que integran estos grupos, pues plantea, entre otras cosas, la delimitación de funciones en forma inter coordinada. Además, requiere de un marco de referencia compartido, desde donde abordar dichas necesidades, lo que en conjunto determinará la calidad del proceso, el entendimiento entre sus participantes y el avance de la labor que se realice.³⁶

Pensar en un trabajo colaborativo es programar cuidadosamente la forma y las condiciones en que cada integrante participará, ya que la simple yuxtaposición de disciplinas no es interdisciplinar ni menos transdisciplinar. Para que pueda funcionar como tal, el equipo requiere de una inclusión programada y una cuidadosa delimitación de los distintos niveles de análisis e interacción, lo que implica algo más que un grupo heterogéneo de profesionales trabajando simultáneamente.

El cómo se desarrolla la interdisciplinariedad es una cuestión fundamental que cabe analizar. En lo individual, la participación en un equipo donde convergen variadas disciplinas implica numerosas renunciaciones. La primera es la renuncia a considerar que el saber de la propia disciplina es suficiente para dar cuenta del problema, es decir, pone en juego la relación que cada sujeto establece con su disciplina. En lo grupal, la coordinación de un equipo es indispensable y decisiva, si se desea trabajar de manera efectiva. El equipo en su conjunto debe ser un facilitador y generador para producir un marco común entre disciplinas, debe

³⁶ Revista "infancia y aprendizaje", nº 77, 1997.

generar los espacios para contrastar las diversas realidades vistas por todos los especialistas que participan en ella, evitando así planteamientos unidireccionales.³⁷

En este sentido, cada visión teórica debe reconocer las diversas vertientes disciplinarias como un aporte que facilitará la comprensión de una realidad particular. Es preciso plantearse cuáles son las facetas que quedan abiertas a otros enfoques y su posible contribución como objetos de otros saberes.

La primera tarea de construcción inter saberes, que desafían estos equipos, es la formulación del programa a desarrollar y sus objetivos a lograr. El marco referencial implica acuerdos básicos ideológicos, tales como; cuál es el tipo de relación que se intenta construir entre el equipo y los beneficiarios, cómo se define al sujeto de estas acciones, qué metodologías dirigirán el trabajo asistencial. Por otra parte, los márgenes de autonomía del equipo en sus definiciones, dependerán del marco institucional y de los planes en los que se inscribe, además de las complicadas tramas burocráticas en las que suelen encontrarse atrapadas.³⁸

En este sentido la tarea de los equipos debe considerarse como un proceso de construcción conjunta, proceso en que cada cual participa desde su formación particular y al que aporta sus conocimientos, vivencias y puntos de vista para el logro de objetivos compartidos. En la medida en que dicho contexto se configura, puede decirse que se produce una construcción de significados compartidos entre todos los profesionales que participan de este equipo.

No existe en este momento modelo cerrado y acabado para la creación y funcionamiento de equipos de trabajo, sin embargo la teoría constructivista, la que a lo largo de las dos últimas décadas a orientado los procesos de desarrollo, puede servirnos como marco útil para entender el trabajo colaborativo como generador de aprendizaje al interior del equipo de trabajo.

El constructivismo social o también llamado “constructivismo de Vygotsky” (1978) postula que el conocimiento, además de formarse a partir de las relaciones con el ambiente, es la suma del factor entorno-social. Los nuevos conocimientos

³⁷ Revista “el campo PSI”, (1999) la interdisciplina: entre la epistemología y la práctica” Lic. Alicia Stotkiner, octubre Extraído el 28 de septiembre de 2011, de www.campopsi.com.ar/interdisciplina.htm

³⁸ Ibídem.

se forman a partir de los propios esquemas de las personas, producto de su realidad y de sus comparaciones con los esquemas de los demás individuos que lo rodean. En otras palabras, se basa en que las personas construyen su conocimiento a través del diálogo continuo con otros seres humanos.

Toda acción o interacción se encuentra dentro de un contexto social. En consecuencia, la acción no es un acontecer automático, sino que es uno de los momentos dentro de un proceso social en el cual adquiere su sentido.

En el ámbito del trabajo colaborativo, ante un determinado problema o situación, los participantes del equipo realizan interpretaciones de acuerdo al ámbito profesional en el que se mueven. La existencia de puntos de vista distintos entre los miembros de un equipo de trabajo es siempre esperable, no constituye en sí mismo un obstáculo, sino una realidad a no ser que estas discrepancias imposibiliten encontrar aspectos y finalidades compartidas que den sentido a trabajar en conjunto.

En esta forma de funcionamiento de los grupos de trabajo es de gran importancia el proceso de negociación, tanto los relacionados con la atribución de roles responsabilidades, como también a los que de forma directa atañen al propio contenido, es decir, la construcción de significados compartidos entre los integrantes del equipo.

En efecto no se postula la imposición de una visión sobre otra, sino de construir en conjunto explicaciones teóricas, utilizando como marco de referencia cada una de las visiones que aportan las disciplinas involucradas, para dar respuesta a las necesidades que se presentan frente a una realidad en particular.³⁹

Para entender el trabajo colaborativo dentro del contexto educativo, es necesario conocer algunos aspectos fundamentales que nos ayudarán a contextualizarnos. La escuela es un sistema abierto ya que se identifican en ella diversos elementos estrictamente relacionados entre sí, cuya organización posee variadas necesidades que son urgentes satisfacer, dispuesto a relacionarse con

³⁹ Revista "infancia y aprendizaje", nº 77, 1997.

otros sistemas (equipos de asesores, hospitales, etc.) y fuerzan modificaciones para que los cambios se dirijan hacia un mismo fin.

El equipo colaborativo es un agente de cambio para la institución escolar, comprometida con los mismos objetivos generales de la escuela: contribuir a la mejora de la enseñanza, incidiendo en los procesos educativos que en la escuela tienen lugar.⁴⁰

Pero, ¿a qué cambios nos estamos refiriendo?. Con respecto a la realidad de los establecimientos educacionales, el grupo colaborativo debe contribuir a conducir una enseñanza de calidad, proporcionando a los alumnos la atención de las necesidades que conllevan al desarrollo integral de los seres humanos, entendiendo este como las capacidades cognitivas, físicas, afectivas y sociales, dentro del cual su función consiste en favorecer a que dicha formación se haga realidad.

3.4.6.- Modelos de trabajo colaborativo.

Las técnicas de trabajo colaborativo, donde se integran diversas disciplinas, presentan variadas modalidades, de acuerdo a la organización del equipo que estos tengan y la perspectiva o paradigma en el que se ubiquen.

Modelo Multidisciplinario:

Se define como el “conjunto de disciplinas que abordan distintos aspectos de un mismo problema u objeto. Está formado por un conjunto de profesionales que entregan servicios especializados a aquellos alumnos que así lo requieren”.⁴¹

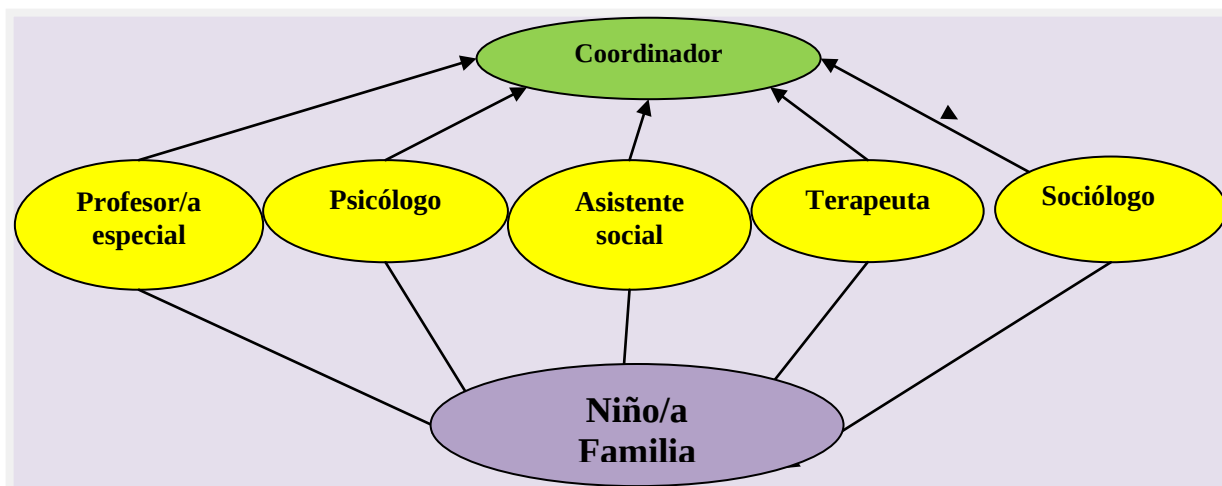
En esta modalidad cada miembro del equipo evalúa al alumno en forma independiente, formulando una especie de “tratamiento educativo, según los resultados de la evaluación. Posteriormente cada profesional entrega en forma aislada el resultado a los padres o al profesor e informan sobre el programa de trabajo a efectuar. Toda la información de los resultados y el trabajo realizado con el alumno, se entrega por medio de informes que entregan los diferentes profesionales a padres y profesores. Generalmente, por medio de entrevistas con

⁴⁰ Ibídem.

⁴¹ Santillana, S.A., Diccionario de Ciencias de la Educación, editorial Diagonal Santillana, 1983.

un diagnóstico, tratamiento e indicaciones generales. En este modelo de trabajo, existe un coordinador el cual posee un papel netamente administrativo, ofreciendo recursos y procedimientos a los demás miembros del equipo”.⁴²

Esquema N°1:
Sistema de trabajo Multidisciplinario, según Araneda y Ahumada (1990)



Modelo Interdisciplinario:

La interdisciplinariedad surge de la convergencia de distintas disciplinas en un objeto o problema de conocimiento. Estas disciplinas afectadas por relaciones múltiples convergentes que se suscitan, deben reelaborar sus propios constructos, para conseguir mayores precisiones y enriquecerse de los logros de los demás.⁴³

La diferencia con el modelo anterior radica en la forma de coordinación de los distintos miembros que conforman el equipo. En este modelo, uno de los profesionales es el coordinador del programa del alumno. Este es el encargado de organizar los distintos servicios que se le entregarán al individuo, a través de un plan de cooperación entre los distintos profesionales.

Aplicado al ámbito de la educación, al igual que el equipo anterior, cada miembro evalúa en forma separada al alumno, pero el equipo comparte los

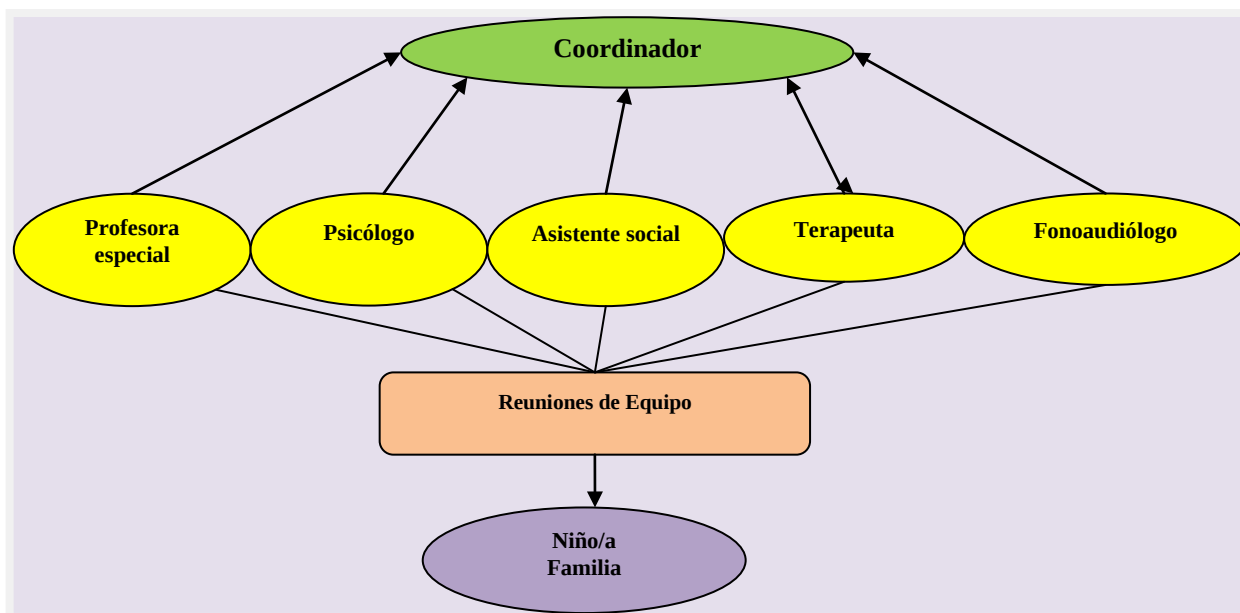
⁴² Araneda P., Ahumada H. ¿Integración o Segregación? Editorial Interamericana Ltda. Santiago. 1990.

⁴³ Santillana, S.A., Diccionario de Ciencias de la Educación, editorial Diagonal Santillana, 1983.

resultados y deciden en conjunto el tipo y la cantidad de servicios que recibirá el educando según las necesidades que éste tenga. El equipo se reúne además, cada cierto tiempo para intercambiar opiniones, con respecto a las dificultades o progresos del alumno, con el fin de mejorar el plan de trabajo. Además, en este estilo de trabajo el profesor tiene la posibilidad de informarse con respecto a lo que ocurre con su alumno y recibir indicaciones para trabajar en la sala de clases. A sí mismo, a los padres se le informa por medio de entrevistas e informes escritos.⁴⁴

Esquema N° 2:

Sistema de Trabajo Interdisciplinario, según Araneda y Ahumada (1990)



Modelo Transdisciplinario:

La transdisciplinariedad es la relación que existe entre diversas ciencias, trascendiendo las mismas y cuyo objetivo es la búsqueda de síntesis meta-científicas y meta-teorizaciones que permitan integraciones y relaciones de jerarquización y subordinación.⁴⁵

⁴⁴ Araneda P., Ahumada H. ¿Integración o Segregación? Editorial Interamericana Ltda. Santiago. 1990.

⁴⁵ Santillana, S.A., Diccionario de Ciencias de la Educación, editorial Diagonal Santillana, 1983.

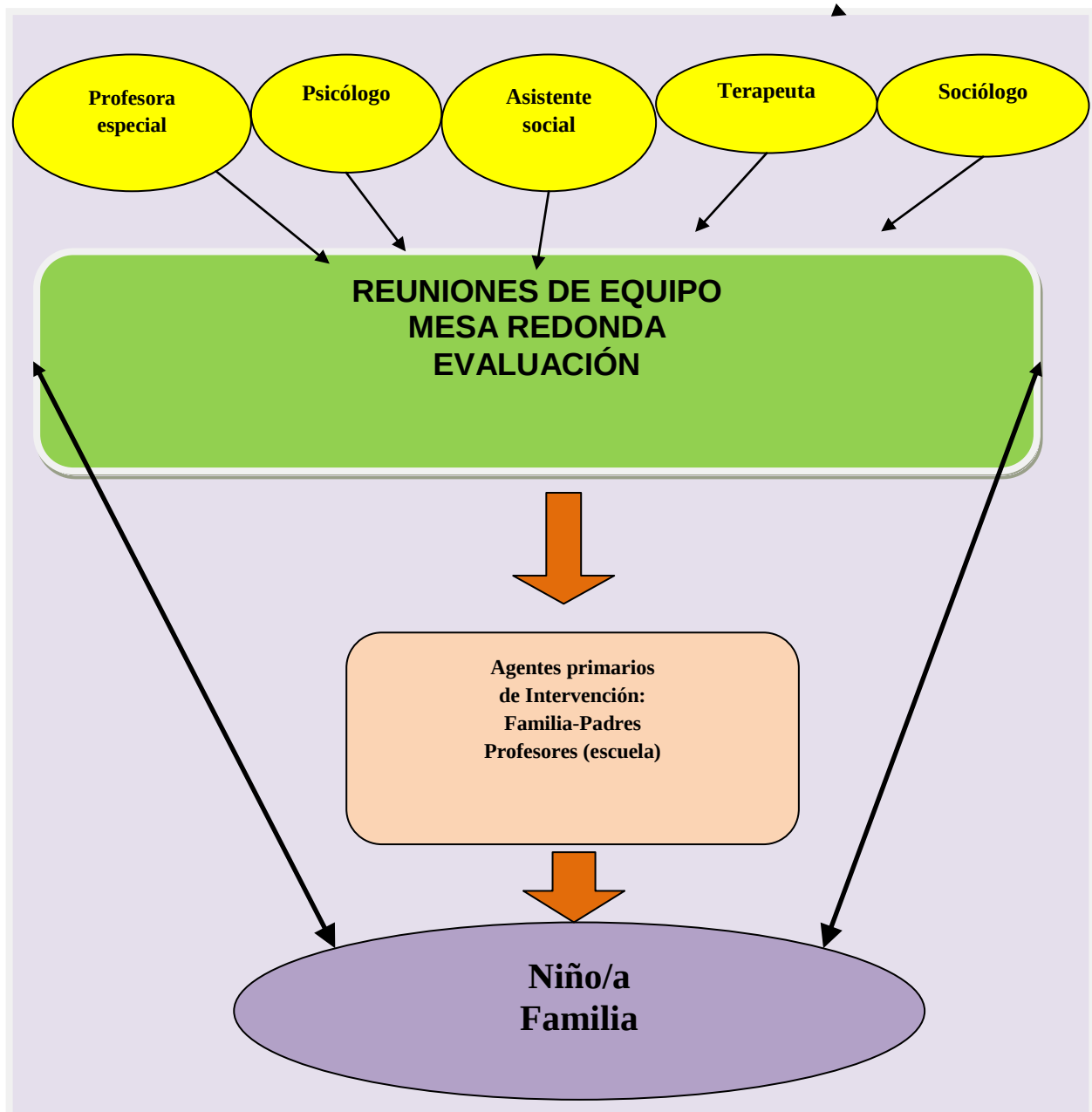
Aplicado al ámbito de la educación, en este modelo la conformación del equipo depende de las necesidades del alumno, por lo tanto lo primero que se realiza es la detección de sus necesidades para luego determinar los distintos profesionales que trabajarán con él.

Una vez que se ha identificado a los profesionales del equipo se elige a uno como agente de intervención. Su función es ser la persona responsable de la organización y de la entrega de los servicios especiales. Luego se procede a evaluar al alumno para así elaborar su plan de trabajo. Esta evaluación se realiza por medio de una mesa redonda. Antes de comenzar la evaluación propiamente tal, los miembros del equipo deciden qué instrumentos van a utilizar, la forma y fecha de evaluación, contemplando la participación de los padres. Por lo tanto todos los miembros del equipo evalúan conjuntamente al alumno. Lo recomendable es que un miembro, el agente primario, aplique los instrumentos de evaluación y que los otros intervengan solo si es necesario. Posteriormente se diseña el programa educativo en forma individual a través de un P.E.I. (Programa Educativo Individual). Para ello los padres y el equipo se reúnen para compartir sus ideas, tomar acuerdos y considerar las potencialidades y debilidades del alumno. Por último se inicia la aplicación del PEI.

En esta modalidad de trabajo son esenciales los padres y el agente primario de intervención, ya que es deseable que ellos sean los que intervengan directamente con el alumno en la aplicación del PEI. El resto de los profesionales asesora y apoya.⁴⁶

⁴⁶ Araneda P., Ahumada H. ¿Integración o Segregación? Editorial Interamericana Ltda. Santiago. 1990.

Esquema N°3:
Sistema de Trabajo Transdisciplinario Según Araneda y Ahumada (1990)



3.5.- Ser educador en contextos de asimetría social, de exclusión.

Describir la tarea del educador para Freire (1990) implica partir con comprender lo que significa aprender, es una tarea placentera y al mismo tiempo exigente, que requiere de quien se compromete con ella, un gusto especial de querer el bien, tener la capacidad de amar, no tan solo a otros sino al propio proceso que ello implica. Se hace imposible educar sin ese coraje de querer el bien, sin la valentía de los que insisten mil veces antes de pensar en desistir.

La práctica educativa es algo serio, tratamos con personas, con niños, jóvenes y adultos y participamos casi directamente en su formación, ya que estamos intrínsecamente conectados con ellos en su proceso de conocimiento. Podemos contribuir al fracaso con nuestra incompetencia, mala preparación o irresponsabilidad, pero también podemos contribuir con nuestra responsabilidad, preparación científica y gusto por la enseñanza, con nuestra seriedad y nuestro testimonio de lucha contra las injusticias, a que los educandos se vayan transformando en presencias en el mundo.

Las relaciones que se viven diariamente en los encuentros entre educadores y educandos son complejas, difíciles y fundamentales; estas relaciones sobre las cuales debemos pensar constantemente, se hace necesario de construir el hábito de evaluarlas y evaluarnos en ellas también, logrando analizar en forma crítica nuestro lenguaje y nuestra práctica, con lo que aprenderíamos y enseñaríamos juntos un instrumento indispensable para el acto de estudiar.

Como educadores somos políticos, hacemos política al hacer educación, y si soñamos con la democracia debemos luchar día y noche por una escuela en que hablemos **a los** educandos y **con los** educandos, para que escuchándolos podamos también ser oídos por ellos.

Relacionando el planteamiento de Freire con lo que viven día a día los niños, niñas y jóvenes (NNJ) en situaciones asociadas a transgresión de normas, vulneración de Derechos, consumo problemático de drogas, violencia intrafamiliar, situación de larga permanencia en calle, que contribuye en un porcentaje

considerable a fomentar situaciones de abandono del sistema educativo formal. Desde esta perspectiva, con los niveles de complejidad no es difícil pensar, que pertenecen al grupo de la cultura dominada, quienes tienen día a día problemas al enfrentarse a la cultura que los somete. Frente a las situaciones de dominación que viven estos grupos, Freire apunta a la necesidad de implementar espacios educativos que tome como punto de partida las experiencias de los educandos, que sean sometidas a debate, confirmación y confrontación, llegando a legitimarlas con el fin de darles un poder de autoafirmación a las personas que las han vivido y compartirlo. De esta forma, al plantear el trabajo, se busca intencionadamente exponer en común los lenguajes, sueños y valores de aquellos cuyas historias podrían ser, en algunos momentos, de alguna manera silenciadas.

3.5.1.- Algunos saberes indispensables del proceso de enseñar.

Freire (1997) plantea que es vital reconocer que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para la producción o construcción. Por ello el autor señala: “es preciso, que desde los comienzos del proceso vaya quedando más claro que, aunque diferentes entre sí, quien forma se forma y se forma al formar y quien es formado se forma y forma al ser formado. En este sentido como enseñar no es transferir conocimientos, contenidos, ni formar es la acción por la cual un sujeto creador da forma, estilo o alma a un cuerpo indeciso o adaptado. No hay docencia sin discencia⁴⁷, las dos se explican y sus sujetos, a pesar de las diferencias que los connotan, no se reducen a la condición de objeto, uno del otro. Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender” (1997; p. 25)

Por lo anterior Freire señala diversas “exigencias” inherentes al proceso de enseñar. Estas son:

⁴⁷ El termino discencia como otros en Freire es un neologismo. Se puede entender como un conjunto de las funciones y actividades de los discentes, esto es, los educandos.

1. **Enseñar exige rigor metódico:** el cual debe ser enseñado a los educandos para que estos sepan cómo deben “aproximarse” a los objetos cognoscibles.
2. **Enseñar exige investigación:** la indagación, la búsqueda, la investigación forman parte de la naturaleza de la práctica docente. El profesor debe percibir y asumir, por ser profesor, como un investigador.
3. **Enseñar exige respeto hacia los saberes de los educandos:** aquellos que portan al estar en cualquier espacio educativo y es importante también discutir con los educandos la razón de ser de esos saberes en relación con la enseñanza de los contenidos.
4. **Enseñar exige crítica:** durante todo el proceso y en todo momento.
5. **Enseñar exige estética y ética:** la práctica educativa tiene que ser, en sí, un testimonio riguroso de decencia y pureza.
6. **Enseñar exige la corporificación de las palabras en el ejemplo:** debe existir la práctica necesaria entre la teoría profesada y la práctica ejecutada.
7. **Enseñar exige riesgo, asunción de lo nuevo y rechazo de cualquier forma de discriminación:** la práctica educativa el riesgo y el encuentro a diario con lo nuevo, por tanto debe ser asumido y tratado por el educador. Por su parte la práctica prejuiciosa de la raza, clase, género, ofende la sustantividad del ser humano y niega radicalmente la democracia.
8. **Enseñar exige reflexión crítica sobre la práctica:** “el pensar acertadamente sabe que no es a partir de él, como un dato dado, como se conforma la práctica docente crítica, sino que sabe también que sin él no se funda. La práctica docente crítica, implica en el pensar acertadamente, encierra el movimiento dinámico, dialectico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer” (Freire, 1997, p. 43).
9. **Enseñar exige el reconocimiento y la asunción de la identidad cultural:** la asunción de nosotros por nosotros mismos es la clave en el proceso educativo.

Otro de los argumentos declarados por Freire, presentan relación a la aseveración que “Enseñar no es transferir conocimientos” afirmación de la cual existe gran coherencia en el trabajo que se debe realizar en cualquier contexto, sobre el cual desglosa las siguientes exigencias:

- a) **Enseñar exige conciencia de inacabamiento.** El inacabamiento del ser o su inconclusión es propio de la experiencia vital, donde hay vida hay inacabamiento. Pero solo entre hombres y mujeres el inacabamiento se torna consciente. Allí radica nuestra educabilidad.
- b) **Enseñar exige el reconocimiento de ser condicionado:** por ser inacabado, pero consciente del inacabamiento es posible superar el condicionamiento. Esta es según Freire la profunda diferencia entre ser condicionado y ser determinado.
- c) **Enseñar exige autonomía del ser del educando:** el respeto a la autonomía y dignidad de cada uno es un imperativo ético y no un favor que podemos o no concedernos unos a los otros. El docente que menosprecia la curiosidad del educando, su gusto estético, su lenguaje, más precisamente su sintaxis y su prosodia; el profesor que trata con ironía al estudiante, que lo minimiza, que lo manda “ponerse en su lugar” al más leve indicio de su rebeldía legítima, así como el profesor que elude el cumplimiento de su deber de poner límites a la libertad del alumno, que esquivo el deber de enseñar, de estar respetuosamente presente en la experiencia formadora del educando, transgrede los principios fundamentalmente éticos de nuestra existencia.
- d) **Enseñar exige buen juicio:** poseer un buen juicio es fundamental en la evaluación que se debe hacer constantemente sobre su práctica educativa.
- e) **Enseñar exige Humildad, Tolerancia y lucha en defensa de los derechos de los educadores:** esto no es algo externo a la actividad docente, sino algo intrínseco a ella. El respeto a los educadores y a la educación debe partir por considerar que luchar por salarios justos y menor inmorales no sólo es un derecho al cual aspirar, si no también es un derecho irrecusable.

- f) **Enseñar exige la aprehensión de la realidad:** es de vital importancia conocer las diferentes dimensiones que caracterizan la esencia de la práctica educativa, esto lleva necesariamente a sentirse más seguro del propio desempeño.
- g) **Enseñar exige alegría y esperanza:** existe una relación directa entre la alegría necesaria para la actividad educativa y la esperanza. La esperanza es la que tanto el educador y los educandos puedan aprender juntos, así como también enseñar, inquietar, producir y juntos igualmente resistir a los obstáculos que se oponen a la alegría.
- h) **Enseñar exige la convicción de que el cambio es posible:** el mundo no es, sino que se hace. Por lo tanto la historia se debe comprender como una posibilidad, no como una determinación. Desde este punto de vista entonces el cambio es posible y factible de llevar a cabo.
- i) **Enseñar exige curiosidad:** como docente se debe tener claridad que sin la curiosidad que nos mueve, que nos inquieta, que nos inserta en la búsqueda, no se puede aprender ni enseñar. Lo esencial es tanto los educadores como los educandos se asuman como seres epistemológicamente curiosos.

Freire también hace alusión a su afirmación que “enseñar es una especificidad humana”, como parte de lo que el educador debe conocer, marcando que se reproduce a partir de diversos aspectos.

- a. **Enseñar exige seguridad, competencia profesional y generosidad:** la seguridad con que la autoridad docente se mueve implica necesariamente competencia profesional. O expresado de otra forma, la incompetencia profesional descalifica la autoridad del maestro. Otra cualidad indispensable a la autoridad en sus relaciones con las libertades es la generosidad, por ello no existe nada que minimice más la tarea formadora de la autoridad que la mezquindad con que se comporte.
- b. **Enseñar exige compromiso:** el cual debe estar dado en función de lograr la consecuencia necesaria entre mis palabras y mis hechos.

- c. **Enseñar exige comprender que la educación es una forma de intervención en el mundo:** lo cual implica tanto el esfuerzo de reproducción de la ideología dominante como de su desenmascaramiento. La educación, por ser dialéctica y contradictoria, no podría ser solo una u otra de esas cosas, por tanto es un error pensarla sólo en base a uno de esos lineamientos. De una u otra forma ambos están siempre presentes.
- d. **Enseñar exige libertad y autoridad:** ni libertinaje ni autoritarismo, sino libertad y autoridad que vayan generando la autonomía necesaria en el educando.
- e. **Enseñar exige una toma de consiente de decisiones:** tanto en función de procurar cambios radicales en la sociedad o de inmovilizar la historia y mantener el orden injusto.
- f. **Enseñar exige saber escuchar:** solo quien escucha paciente y críticamente al otro, habla con él. No es hablando a los otros desde arriba, como aprendemos a escuchar, sino que es escuchando como aprendemos a hablar con ellos.
- g. **Enseñar exige reconocer que la educación es ideológica:** la importancia de esto radica en que la ideología tiene que ver directamente con el encubrimiento de la verdad, de hechos, con el uso del lenguaje para ofuscar u opacar la realidad y junto con ello nos vuelve “miopes” frente a aquellos que no queremos ver.
- h. **Enseñar es disponibilidad para el dialogo:** en las relaciones con los otros no se partir de la preconcebida de querer “conquistar” al resto, sin importar a qué costo, ni tampoco sentir que los demás solo quieren “conquistarme”. Es la disponibilidad para el dialogo la que debe fundamentar la práctica del educador en forma diaria.
- i. **Educación exige querer bien a los educandos:** esto significa que la afectividad no debe asustar y por tanto no debe haber miedo de expresarla. Ella juega un rol vital ante la necesidad de instaurar relaciones plenas, de apoyo a la labor del educador.

3.5.2.- Rol del educador como transformador Social.

Como ya se había señalado anteriormente, para que el educador se convierta en un ser transformador, se necesita que muera en tanto el educador exclusivo de sus educandos, es decir, aquel que los educa. Por otra parte, también debe proponer a los educandos que desaparezca en tanto exclusivamente educandos, para que puedan renacer como verdaderos educandos, educadores del auto –educador y del auto –educando. La educación para la libertad resulta imposible si no se produce esta muerte y renacimiento mutuo. En otras palabras, se requiere un cambio de visión y de actitud, que por un lado, debe entender que no solo los educandos aprenden, si no que cada uno de ellos muestran una visión de su experiencia y para ello los educandos deben por su lado dejar la pasividad y tomar un rol activo en este proceso de aprendizaje.

La responsabilidad del educador vista de esta perspectiva es considerablemente mayor, ya que no solo debe transmitir información para ser memorizada, sino que el rol del educador se desarrolla en un terreno más amplio, donde el cambio es uno de sus aspectos. Él actúa, junto con otro, en una estructura social. El trabajador que opta por el cambio no teme a la libertad, no es manipulador, no emite prescripciones, por lo tanto, rechaza a la vez la espontaneidad irreflexiva.

Todo lo anterior, no solo requiere de una convicción por parte de los educadores, sino además de una constante evaluación de su propio trabajo. Por medio de la evaluación todos los sujetos actúan, en una actividad que implica tomar distancia del trabajo para lograr poseer una visión crítica del mismo. “La evaluación no consiste en que el educador A evalúe al educador B. Es un proceso por el cual los educadores A y B, juntos, evalúan una experiencia, su desarrollo y los obstáculos con que se enfrentan, así como posibles errores o equivocaciones. De este modo, la evaluación adquiere un carácter dialéctico”.⁴⁸

Para Paulo Freire el educador en la práctica pedagógica, tiene una misión compleja puesto que para él educar es una práctica política, que involucra una

⁴⁸ Freire, P. (1990) la naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación. España. Paidós. P. 47

multiplicidad de factores que confluyen en el ejercicio mismo. Así lo expresa Alfonso Torres Carrillo (2007) al hacer alusión a este gran pedagogo y las pedagogías críticas, señalando que “Las prácticas educativas siempre son políticas porque involucra valores, proyectos, utopías que reproducen, legitiman, cuestionan o transforman las relaciones de poder prevalecientes en la sociedad; la educación nunca es neutral, está a favor de la dominación o de la emancipación.”

A partir de estas conceptualizaciones, creemos que en la práctica pedagógica resulta imposible desprenderse de las consideraciones políticas que como ciudadanos hemos construido en nuestro contexto histórico, ya que como bien plantea Freire, nadie educa a nadie ni nadie se educa sólo, como sujetos sociales nos educamos en comunión o en interacción con otros, bajo los supuestos de la socio-construcción del aprendizaje y aquella mutua influencia incide en nuestra manera de sentir, pensar, de construir y reconstruir el mundo.

3.5.3.- Cualidades indispensables de un educador.

Freire (2006) plantea una serie de cualidades que según a su criterio parecen indispensables para las educadoras y educadores. Más aún, estas cualidades han sido generadas en la práctica en coherencia con la opción política de naturaleza crítica del educador. Están son:

- ✓ Humildad
- ✓ Amorosidad
- ✓ Valentía
- ✓ Tolerancia
- ✓ Decisión y seguridad
- ✓ Paciencia-Impaciencia
- ✓ Alegría de vivir

Humildad

La humildad que de ningún modo significa falta de respeto hacia nosotros mismos o una actitud de cobardía. Al contrario, la humildad exige valentía, confianza en nosotros mismos, respeto hacia nosotros mismos y hacia los demás. La humildad nos ayuda a reconocer esta sentencia obvia: nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo. Todos sabemos algo, todos ignoramos algo. Sin humildad, difícilmente escucharemos a alguien al que consideramos demasiado alejado de nuestro nivel de competencia.

De hecho, cómo es posible conciliar la adhesión al sueño democrático, la superación de los preconceptos, “con una postura no humilde, arrogante, en que nos sentimos llenos de nosotros mismos. Cómo escuchar al otro, cómo dialogar, si sólo me oigo a mí mismo, si sólo me veo a mí mismo, si nadie que no sea yo mismo me mueve o me conmueve. Por otro lado si, siendo humilde, no me minimizo ni acepto que me humillen, estoy siempre abierto a aprender y a enseñar.”⁴⁹ La humildad ayuda a no dejarse encerrar jamás en el circuito de la verdad, “mi verdad”, permitiendo por ejemplo que el educador sea capaz de validar las respuestas y opiniones de los educandos.

Amorosidad

Sin la cual su trabajo pierde el significado. Amorosidad no solo para los estudiantes, sino para el propio proceso de enseñar. Freire (2006) señala: “Es preciso que ese amor sea en realidad un “amor armado”, un amor luchador de quien se afirma en el derecho o en el deber de tener el derecho de luchar, de denunciar, de anunciar. Es ésta la forma de amar indispensable al educador progresista y que es preciso que todos nosotros aprendamos y vivamos”.⁵⁰

Pero sucede que la amorosidad de la que habla Freire, el sueño por el que peleó y para cuya realización se preparó permanentemente, exigen que invente en sí mismo, en su experiencia social, otra cualidad:

⁴⁹ Freire, P. Cartas a quien pretende enseñar. Editorial Siglo XXI. México, 2006, p.61.

⁵⁰ Freire, P. Cartas a quien pretende enseñar. Editorial Siglo XXI. México 2006 p. 63.

Valentía

Se refiere a la valentía de luchar al lado de la valentía de amar. La valentía como virtud no es algo que se encuentre fuera de sí mismo, sino que implica la superación de los propios miedos, siendo capaz de preocuparse más de los demás que de sí mismo.

Freire expresa: "No tengo que esconder mis temores. Pero lo que no puedo permitir es que mi miedo me paralice. Si estoy seguro de mi sueño político, debo continuar mi lucha con tácticas que disminuyan el riesgo que corro. Por eso es tan importante gobernar mi miedo, educar mi miedo, de donde nace finalmente mi valentía. Es por eso por lo que no puedo por un lado negar mi miedo y por el otro abandonarme a él, sino que preciso controlarlo, y es en el ejercicio de esta práctica donde se va construyendo mi valentía necesaria. Es por esto por lo que hay miedo sin valentía, que es el miedo que nos avasalla, que nos paraliza, pero no hay valentía sin miedo, que es el miedo que, "hablando" de nosotros como gente, va siendo limitado, sometido y controlado".⁵¹

Tolerancia.

Sin la tolerancia es imposible realizar un trabajo pedagógico serio, sin ella es inviable una experiencia democrática auténtica; sin ella, la práctica educativa progresista se desdice. La tolerancia es la virtud que nos enseña a convivir con lo que es diferente. A aprender con lo diferente, a respetar lo diferente. Nadie aprende tolerancia en un clima de irresponsabilidad en el cual no se hace democracia. El acto de tolerar implica el clima de establecer límites, de principios que deben ser respetados. Es por esto que la tolerancia no es la simple convivencia con lo intolerable. Bajo el régimen autoritario, en el cual se exagera la autoridad, o bajo el régimen licencioso, en el que la libertad no se limita, difícilmente aprenderemos la tolerancia. La tolerancia requiere respeto, disciplina, ética. El autoritario empapado de prejuicios sobre el sexo, las clases, las razas, jamás podrá ser tolerante si antes no vence sus prejuicios. Es por esto por lo que el discurso progresista del prejudicado, en contraste con su práctica, es un discurso

⁵¹ Freire, P. Cartas a quien pretende enseñar. Editorial Siglo XXI. México, 2006, p. 64

falso. Es por esto también por lo que el científicista es igualmente intolerante, porque toma o entiende la ciencia como la verdad última y nada vale fuera de ella, pues es ella la que nos da la seguridad de la que no se puede dudar. No hay cómo ser tolerantes si estamos inmersos en el cientificismo, cosa que no debe llevarnos a la negación de la ciencia.

Decisión y Seguridad

La capacidad de decisión de la educadora o del educador es absolutamente necesaria en su trabajo formador. Es probando su habilitación para decidir como la educadora enseña la difícil virtud de la decisión. Difícil en la medida en que decidir significa romper para optar. Ninguno decide a no ser por una cosa contra la otra, por un punto contra otro, por una persona contra otra. Es por esto que toda opción que sigue a una decisión, exige una meditada evaluación en el acto de comparar para optar por uno de los posibles polos, personas o posiciones. Es la evaluación, con todas las implicaciones que ella genera, la que finalmente ayuda a optar. Decisión es ruptura no siempre fácil de ser vivida. Pero no es posible existir sin romper, por más difícil que nos resulte.

Una de las deficiencias de una educadora es la incapacidad de decidir. Su indecisión, que los educandos interpretan como debilidad moral o como incompetencia profesional. La educadora democrática sólo por ser democrática, no puede anularse; al contrario, si no puede asumir sola la vida de su clase tampoco puede en nombre de la democracia, huir de su responsabilidad de tomar decisiones. Lo que no puede es ser arbitraria en las decisiones que toma. La indecisión delata falta de seguridad, una cualidad indispensable a quien sea que tenga la responsabilidad.

Por su parte la seguridad requiere competencia científica, claridad política e integridad ética. No se puede estar seguro de lo que se hace sino sabe cómo fundamentar científicamente la acción, o si no se tiene por lo menos algunas ideas de lo que se hace, por qué se hace y para qué se hace.

Es sumamente importante además que la educadora presente el gusto por la búsqueda permanente de la justicia.

Paciencia y la impaciencia

Otra cualidad fundamental que no puede faltarle al educador es entregarse a la experiencia de vivir la tensión entre la paciencia y la impaciencia. Ni la paciencia por sí sola ni la impaciencia solitaria. La paciencia por sí sola puede llevar al educador a posiciones de acomodación, de espontaneísmo, con lo que niega su sueño democrático. La paciencia desacompañada puede conducir a la inmovilidad, a la inacción. La impaciencia por sí sola, por otro lado, puede llevar a la maestra a un activismo ciego, a la acción por sí misma, a la práctica en que no se respetan las relaciones necesarias entre la táctica y la estrategia. La paciencia aislada tiende a obstaculizar la consecución de los objetivos de la práctica haciéndola "tierna", "blanda" e inoperante. En la impaciencia aislada amenazamos el éxito de la práctica que se pierde en la arrogancia de quien se juzga dueño de la historia. La paciencia sola se agota en el puro "bla bla blá"; la impaciencia a solas en el activismo irresponsable.

La virtud no está en ninguna de ellas sin la otra, sino en vivir la permanente tensión entre ellas. Está en vivir y actuar impacientemente paciente, sin que jamás se dé la una aislada de la otra.

Alegría de vivir

La alegría de vivir como una virtud fundamental para la práctica educativa democrática. Es dar por completo a la vida y no a la muerte (lo que ciertamente no significa, por un lado negar la muerte, ni por el otro mitificar la vida), libremente la alegría de vivir, sin esconder la existencia de razones para la tristeza, lo que prepara para estimular y luchar por la alegría en la escuela. Motivando a los educandos la capacidad de disfrutar el vivir, reconociendo la existencia de las alegrías y tristezas.

En definitiva no importa si se vive con deslices o incoherencias, pero sí estar dispuesto a superarlos. La humildad, la amorosidad, la valentía, la tolerancia, la competencia, la capacidad de decidir, la seguridad, la ética, la justicia, la tensión entre la paciencia y la impaciencia, cómo contribuiría esto a crear la escuela alegre, a forjar la escuela feliz. La escuela que es aventura, que marcha, que no le tiene miedo al riesgo y que por eso mismo se niega a la inmovilidad; en la que se

piensa, en la que se actúa, en la que se crea, en la que se habla, en la que se ama... la escuela que apasionadamente le dice sí a la vida y no a la que enmudece.

3.5.4.- Actitudes indispensables del educador.

El autor señala que el educador debe actuar bajo determinados parámetros para cumplir íntegramente con su rol, para ello Freire señala actitudes que resultan indispensables en el educador para lograr establecer relaciones.

Estar atento a las señales de sus estudiantes:

El educador debe estar atento a todo, hasta incluso a los más inocentes movimientos de los educandos, a la inquietud de sus cuerpos, a la mirada sorprendida, a la reacción más agresiva o más tímida de éste o aquel estudiante. También es necesario que el educador reconozca sus gustos, su sintaxis, su prosodia, su forma de comunicarse con el mundo que lo rodea. Todo lo anterior con la finalidad de conocer su identidad cultural.

Dar a conocer sus sentimientos:

Según Freire lo mejor que puede hacer el maestro es dar a conocer lo que está sintiendo a sus estudiantes, demostrando que son seres humanos y sienten al igual que ellos. Hablarles sobre el propio derecho del miedo, que no puede ser negado a la figura del educador, de su inseguridad. Por un lado va haciendo una especie de catarsis indispensable para el control del miedo y por otro, se va ganando la confianza de sus estudiantes. También expresa su deseo de aprender de sus educandos. En realidad, el asumir su miedo, es el comienzo del proceso para transformarlo en valentía.

Potenciar la creatividad:

Es necesario que el educador deje volar creativamente su imaginación, en una forma disciplinaria. Desde su primer encuentro con los educandos, dejar claro la importancia de la imaginación en nuestras vidas, la cual potencia la invención, curiosidad e impulsa la aventura a crear.

Estar atento a la lectura del cuerpo:

Es muy importante tener en consideración la lectura del cuerpo de nuestros educandos. Tomar en cuenta sus movimientos y posturas naturales que se dan durante el proceso de aprendizaje, en especial con aquellos que rompen con el esquema general. La presencia en el mundo, con el mundo y con los otros implica un conocimiento entero de sí mismo y cuando mejor se conozca en esta entereza, existirán más posibilidades de advertir que es producto de ella.

Coherencia entre el decir y hacer:

La práctica educativa en la que no existe una relación coherente entre lo que el educador expresa y lo que hace, provoca un desastre en la práctica educativa. Entre el testimonio de decir y el de hacer debe haber siempre una coherencia entre sí, sino se genera una desconfianza por parte de los educandos. Esa contradicción desequilibra el perfil que el educador instaaura en sí mismo y crea un deterioro en la relación entre el educador y los educandos.

Conocer el contexto de los estudiantes:

Es una actitud fundamental frente a la cual los educadores debemos estar conscientes y competentes. Nuestros educandos son uno de los caminos que disponemos para ejercer nuestra intervención en la realidad a corto y largo plazo. En este sentido nuestras relaciones con ellos, a la vez que se exige respeto, nos imponen conocimiento de las condiciones concretas del contexto que los condiciona. Tratar de conocer la realidad en que viven los estudiantes es un deber que la práctica educativa nos exige. Sin esto no tenemos acceso a su modo de pensar y difícilmente podremos percibir lo que saben y cómo lo saben.

Hablar al y con el educando:

Desde el momento en que hablamos al educando y con él, es necesario que vivamos la experiencia equilibrada y armoniosa entre ambas formas de hablar. Esto hace referencia a momentos en que el educador, como autoridad, debe hablar al educando, señalar qué se debe realizar, pero esos momentos se van alternando con otros en que el educador habla con el educando. El educando

debe ver que el maestro, sin importar su corta edad, lo escucha, enseñándoles el respeto a ser escuchados y a escuchar.

Sinceridad en el pensamiento:

La fuerza y la importancia del testimonio del educador son un factor de formación para los educandos. Son importantes, tanto la radicalidad con que actúa y decide, como su testimonio, lo que debe ser constantemente observado, pudiendo cambiar de opinión por medio del análisis de nuevos elementos. Tanto más real será ese testimonio, cuando objetivamente sepa dejar en claro a sus educandos que cambiar de posición es legítimo, mostrando las razones que le hicieron cambiar.

Los educadores no deben ser perfectos, sino seres humanos que con su valores y fallas, dan testimonio de su lucha por la libertad, por la creación de la disciplina de estudio indispensable de cuyo proceso deben formar parte como ayudantes, puesto que la tarea de los educandos es generarlos en sí mismos.

Aula democrática:

Es preciso que la escuela se vaya convirtiendo en un espacio acogedor y multiplicador de gustos democráticos, como lo es el de escuchar a los otros por el solo deber de respetarlos, el deber de la tolerancia, el acatamiento de la mayoría (sin olvidar el derecho a expresar su contrariedad), incentivar el gusto por la pregunta, por la crítica y por el debate, como lo es por ejemplo la discusión de situaciones reales al interior del aula como parte de la normal vida político-pedagógica.

Posición del docente:

Lo importante es no sentirse ni proceder como un ser inferior frente a los estudiantes de la clase dominante de la red privada, que muchas veces maltratan y menosprecian al maestro de clase media. Pero tampoco sentirse superior en el sistema público a los estudiantes con menos recursos. Lo que se plantea es no asumir una postura agresiva hacia quien simplemente responde, ni tampoco dejarse tentar por la hipótesis de que los niños más pobres son naturalmente

menos capaces. El punto inicial hacia esta práctica comprensiva es saber y estar convencido de que la educación es una práctica política.

Respetar el contexto de los educandos y todo lo que ello implica:

Una situación complicada se da en el dominio del lenguaje en el que casi nunca se respeta en la sintaxis, la ortografía, la semántica y la prosodia de la clase popular. Freire (1990) señala que nunca ha dicho que no se deba aprender el llamado “modelo culto” de la lengua castellana, como a veces se afirma. Lo que señala es que los problemas del lenguaje siempre abarcan cuestiones ideológicas y con ellas cuestiones de poder.

En realidad lo que expresa es que se les enseñe el modelo culto, pero que al hacerlo se destaque:

- ✓ Que su lenguaje es tan rico y tan bonito como el de los que hablan el modelo culto, razón por la cual no tienen por qué avergonzarse de cómo hablan.
- ✓ Que aún así es fundamental que aprendan la sintaxis y la prosodia dominante para que disminuyan sus desventajas ante situaciones cotidianas, para la lucha necesaria contra las injusticias y las discriminaciones de que son blanco.

La escuela democrática debe estar abierta permanentemente a la realidad contextual de sus estudiantes, así los docentes podrán ejercer mejor su actividad. También debe estar dispuesta a aprender de sus relaciones con el contexto concreto. De ahí viene la necesidad de ser realmente humilde para poder reconocerse aprendiendo muchas veces con quien ni siquiera se ha escolarizado. Sólo en la medida en que el educando se convierta en sujeto cognoscente, le será posible transformarse en el sujeto productor de significado o de conocimiento del objeto. Es en este movimiento dialéctico en donde enseñar y aprender se van transformando en conocer y reconocer, donde el educando va conociendo lo que no conoce y el educador reconociendo lo antes sabido. Esta forma de comprender y vivir el proceso de enseñanza, exige disciplina, la que no se puede separar de la disciplina política indispensable para la formación de la ciudadanía.

Teniendo en cuenta estas cualidades y actitudes indispensables en la tarea docente se pretende, según Freire, que con ello se forme a un educando con una actitud vigilante, un estudiante crítico que no se contenta con las apariencias, que sepa bien que el conocimiento no es algo acabado, sino un proceso social que exige la acción transformadora de los seres humanos en el mundo. Por esta razón no se debe aceptar que el acto del conocimiento surja de una simple narración de la realidad, ni menos aún que surja de proclamar que lo existente es lo que debe existir, sino que el educando debe transformar su realidad para que lo que está sucediendo comience a suceder de una manera distinta.

FUNDAMENTACION DEL DISEÑO METODOLOGICO

4.1.- Enfoque Metodológico.

Para llevar a cabo el objetivo de esta memoria decidimos realizar una investigación de tipo cualitativa, ya que ésta se caracteriza por producir resultados a los cuales no se ha llegado por procedimientos estadísticos u otros tipos de cuantificación. Puede referirse al funcionamiento de organizaciones, movimientos sociales, relaciones e interacciones, así como a la vida de las personas, historias y comportamientos (Strauss y Corbin, 1990 citado en Sandín, M. 2003). Este proceso se lleva a cabo de manera activa, sistemática y rigurosa, en el cual se toman decisiones sobre lo que se investiga mientras se está en el campo de estudio. Por su parte, la inserción a éste campo de estudio se encuentra facilitado, ya que uno de los investigadores se encuentra realizando su práctica profesional dentro del Proyecto de Intervención Especializado.

A lo largo del trabajo los investigadores nos perfilamos como instrumentos de recogida de datos, por medio de la interacción con la realidad de todos los actores dentro del contexto particular, el Programa de Intervención Especializado, “PIE Enacción joven” de la comuna de Quilicura, considerando también a los educadores diferenciales que se encontraron insertos en su práctica profesional y los niños, niñas y jóvenes que allí asisten.

La presente investigación se considera de tipo descriptiva-interpretativa. De tipo descriptiva ya que se realizarán descripciones de situaciones, eventos, personas y comportamientos observables, describiendo específicamente el contexto particular, identificando los roles de cada uno de los actores y la práctica pedagógica de los educadores diferenciales dentro de este contexto respectivo.

Por otra parte, que sea de carácter interpretativo obedece a que se rescata la voz de los actores relevantes, para así acercarse a sus significaciones y a su manera de concebir el mundo y de sus experiencias (Sandín, 2003). Estos

participantes se encuentran insertos en una realidad multidimensional, por ende es necesario tomar en cuenta el contexto en el que se desenvuelven desde una mirada holística, teniendo presente que la realidad investigada es particular, por tanto los resultados no pretenden ser generalizados.

4.2.-Tipo de Investigación.

El método de investigación cualitativa en la que se enmarca nuestro estudio, corresponde a un estudio de caso, ya que éste constituye un método de análisis de la realidad social, y representa la forma más pertinente y contextualizada a la realidad donde se desarrolla la exploración.

El estudio de caso como método de investigación cualitativa implica un proceso de indagación que se caracteriza por un examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso de objeto de estudio, que en esta situación es develar los aportes y herramientas que puede contribuir el educador diferencial, desde su propio saber, en un contexto concreto y único. No se busca atender a una generalización, sino muy por el contrario, se busca conocer la particularidad y peculiaridad.

Se elige este contexto con un grupo de trabajo particular de personas, ya nos permite depositar, tanto por parte de los investigadores como de los sujetos de estudio, tiempo y concentración en cada experiencia, reflexión y análisis, con el fin de llegar lo más exactamente que se pueda a la complejidad del tema investigado.

La modalidad a utilizar en función del propósito de la investigación es el estudio “intrínseco de casos”, ya que se desea alcanzar una mayor comprensión de ese caso particular, en el cual el educador diferencial es parte del equipo de trabajo y persigue develar los aportes y herramientas que este actor puede contribuir desde su propio campo del saber (perspectiva pedagógica) al Programa de Intervención Especializado y su equipo.

4.3.-Descripción del contexto: Programa “PIE Enacción Joven” de la comuna de Quilicura.

El programa de Intervención Especializado (PIE) es un espacio de intervención psico-socio-educativo, correspondiente a un programa del Servicio Nacional de menores SENAME. Estos programas se realizan a partir de la ley 20.023, la cual establece un sistema de atención a los niños, niñas y jóvenes a través de una red colaboradora del SENAME, en donde a partir de una licitación y su concurso que la Corporación Carlos Casanueva se hace cargo a través de un equipo de dos de los programas de intervención, uno en la comuna de Maipú y otro en la comuna de Quilicura. El SENAME interviene en la medida de la de brindar una subvención, supervisión y regularización continua al programa.

Los programas de Intervención Especializada (P.I.E.) trabajan con niños, niñas y jóvenes menores de 18 años que viven en una situación de alta vulnerabilidad, siendo víctimas de vulneración de sus derechos, caracterizadas por la presencia de condiciones y/o conductas que constituyen un riesgo o daño, a nivel individual , familiar y social relacionado con consumo problemático de drogas, desescolarización o deserción escolar, trastornos emocionales o conductuales, situación de calle, peores formas de trabajo infantil, situaciones de conflictos con la justicia en menores de 14 años.

4.3.1.-Sujetos que participan del programa.

La intervención del Programa de Intervención Especializado se encuentra dirigido a Niños, niñas y Jóvenes (NNJ):

- en el rango etario de 10 a 18 años.
- De sexo femenino y masculino.
- Que pertenezcan a la Comuna de Quilicura.
- Que presenten Situaciones de alta Complejidad, viéndose involucrados de manera recurrente y/ o simultánea en:
 - Situación de infracción de Ley.
 - Situación de Vulneración de Derechos.

- Permanencia en Situación de Calle, ya sea que esta pueda identificarse como transitoria o con mayor permanencia.
- Consumo de Drogas Lícitas e Ilícitas, como Alcohol, THC, Inhalantes, CHC, PBC etc.
- Peores formas de Trabajo infantil.
- Desescolarización y necesidades socioeducativas especializadas.
- Conjuntamente, se considerará además otros factores complejos; situaciones y/o conductas que se constituyen en evidente riesgo o daño, a nivel individual, familiar y social-comunitario, como trastornos emocionales o conductuales, socialización delictual dentro de sus trayectorias de vida o por las que entran en la categoría de infractor-vulnerado (inimputables), vida en contextos de violencia y riesgo vital, entre otros.
- que presentan nacionalidad Chilena, pertenecen a alguna Etnia o Inmigrante residente.

4.3.2.-Características de los NNJ.

Los jóvenes, niños y niñas que participan en el programa corresponde a la población infanto adolescente de la comuna de Quilicura, que vivencian principalmente situaciones asociadas a transgresión de normas, vulneración de Derechos, consumo problemático de drogas, violencia Intrafamiliar (VIF) y situación de larga permanencia en calle, lo que contribuye en un porcentaje considerable de fomentar situaciones de abandono del sistema educativo. A la vez estas situaciones inciden en otras como un espiral continuo y complejo multifactorial que favorece la comisión de ilícitos, de tráfico de drogas, la receptación de especies, pirateo de películas y otros trabajos informales esporádicos o precarios que amplían los nivel de riesgos asociados a estos/as Jóvenes y sus prácticas.

A nivel familiar, los/las NNA se ven afectados por las dinámicas de naturalización de la Violencia Intrafamiliar, presentes transgeneracionalmente y asociados muchas veces a variables de tráfico y consumo de drogas. La equidad

de género se ha visto seriamente afectada, tanto por la violencia transgeneracional, como por la sobre exposición y cosificación de la mujer a través de los programas televisivos y de medios, dirigidos principalmente al segmento adolescente, por el tipo de música tipificada como Reggaetón y los cánones de belleza femenina estereotipados y de consumo por estos medios. Otro elemento complejo es el alto índice de embarazo adolescente lo que provoca temprano abandono escolar y obstaculizando en algunas ocasiones la movilidad social.

A pesar de todas las situaciones de riesgo, los/las NNJ presentan conductas resilientes, auto-protectoras y atingentes a su contexto. Reconocen sus propias conductas de riesgo, aunque no realicen cambios a priori en ellas. Incluso logran problematizar que el miedo a participar en espacios nuevos y no sentirse acogidos es lo que hace que validen sus rutinas de riesgo no dando cabida para lograr movilidad al cambio.

Desde la Percepción de los NNJ recogida recientemente por la Corporación Carlos Casanueva (2009) en diversas comunas, el derecho sobre el cual tiene y manejan más información es el derecho a expresarse, porque ellos son altamente críticos de su entorno y de acción comunal hacia ellos, reconociendo que tanto las escuelas como las juntas de vecinos no son lugares abiertos para los NNJ, esto se visualiza en un bajo o nulo sentido de pertenencia e identidad con estos mismos.

Para los NNJ, es fundamental que se les consulte sobre todo en la toma de decisiones de aquellos asuntos que les conciernen directamente para no potenciar el sentimiento de discriminación constante y experimentan en forma permanente.

4.3.3.-Objetivos del Proyecto.

El objetivo general del Proyecto busca Contribuir a la superación de experiencias y trayectorias vinculadas a situaciones de transgresión de norma y vulneración de derechos de los Niños, Niñas y Jóvenes perteneciente a la comuna de Quilicura, por medio de una intervención integral y compleja que aborde desde el enfoque de derecho las dimensiones y variables de alta complejidad.

Dentro de los objetivos específicos, cada uno de ellos presenta indicadores de resultados, metas (de los objetivos) y principales actividades junto con un

cronograma, para lograr el objetivo propuesto y prolongándose por un periodo de 2 años.

4.3.4.-Estrategias y/o metodologías de intervención.

A partir del diagnóstico realizado se puede concluir que conviven variadas temáticas, sujetos y contextos complejos, entre las que predominan: la situación de calle, negligencia y desprotección por parte de los padres, consumo de drogas, desescolarización, transgresión de normas y, en un número significativo, de abuso sexual.

Por este motivo es que cobra relevancia un programa que fortalezca el vínculo–nutricio y la protección especializada, que se debe establecer con los NNJ que presentan estas situaciones, respetando sus individualidades y las especificidades de cada joven, familias y características de sus contextos.

Por lo mismo, se trabaja bajo la propuesta metodológica denominada “El Rizoma-Complejo”, la cual es una estrategia holística y multi-agencial que se basa en la instalación de dispositivos formativos, con una detección de necesidades socioeducativas iniciales, estrategias de clima y metodologías innovadoras de intervención que se nutren desde diversas raíces, prácticas y enfoques teóricos entre los que podemos nombrar:

- enfoque de derecho
- la epistemología de la Complejidad
- el Rizoma
- mirada constructivista
- enfoque de resiliencia
- enfoque de género
- multiculturalidad y
- los aportes del quehacer socio-educativo no-formal.

Es una metodología de tipo ambulatoria, flexible, no contiene principios inalterables, absolutos o de obligado cumplimiento, postula la necesidad de prácticas metodológicas educativas, que «cruen fronteras» (Giroux, 1990).

La estructura metodológica “Rizomática-Compleja” facilita la transmisión de los mensajes (acción dialógica). Se ha optado por una estructura de contenidos que se denomina «redes asociativas» entre las concepciones epistemológicas del Rizoma, la Complejidad, la Educación Holística (formal y no-formal), Educación Emocional, Espiritual, el Desarrollo Socio-cultural, la capacitación de Oficios, el Deporte, las Artes y la Prosocialidad, en un intento por superar la linealidad o parcelación de los programas más tradicionales.

Para comprender el método de interacción psico-socioeducativo complejo se revisó la analogía del Rizoma de Deleuze y Guattari (1994), quienes sostienen que el pensamiento y el cerebro están más próximos a sistemas caóticos e inciertos que a la ordenación jerárquica de los conocimientos. Las redes asociativas de contenidos formativos están estructuradas en torno a núcleos generadores de conocimientos relacionados entre sí (módulos). En este modelo ya no es posible la parcelación de los conocimientos atrincherados en sus respectivas disciplinas científicas, Morín (1998). Esta forma de pensamiento y acción psico-socioeducativa, se instala en el “paradigma de la complejidad” como alternativa metodológica al paradigma más tradicional.

La función de esta metodología no será otra sino invitar a los/as NNJ que aprendan a pensar por sí mismos/as en la complejidad.

Enseñar metodológicamente desde la propuesta del “Rizoma-Complejo” podría definirse como; “Compartir confusiones y cuestionamientos dialógicos que logren explicar, conceptualizar y problematizar la realidad de los/as jóvenes, escuela, familias y contextos que poseen hoy, para crear nuevas respuestas que expliquen la realidad y adentrarse en el terreno inexplorado de nuevas concepciones cartográficas de las trayectorias de vida juvenil, reconocer nuevos referentes de la cosmovisión de los mundos juveniles integrados, fuera de las historias de vida que les toco vivir, nuevas preguntas que guíen el conocimiento en un proceso de autonomía crítica, histórico e inacabado”.⁵²

⁵² Instituto de Educación y desarrollo Carlos Casanueva (2010) Programa de Intervención Especializado “PIE Enacción Joven Quilicura”, director del programa Alfonso Valdebenito Godoy, s.n, Quilicura, Chile.

Se establece el planteamiento de redes asociativas de contenidos como una estructura metodológica dinámica, sujeta a una serie de condiciones “complejas” que le garantizan su adaptación a nuevas situaciones como una constante y líneas de fuga conceptuales, para que las redes asociativas se establezcan y se ramifiquen hacia espacios de conocimientos alternativos o inéditos hasta entonces (nuevas rutas neuronales, mapas mentales y referentes de acción alternativos). La idea es promover la enacción⁵³ individual y social en una acción relacional (valórica-formativa), una interacción dinámica de acompañamiento vinculante-nutricio⁵⁴ que si no es intrínsecamente interesante, genuina, sustancial, provocativa y relevante a los intereses juveniles, la transformación no se producirá como elemento clave (provocación), sumado a la restauración⁵⁵ humana de las dinámicas del convivir social y comunitario que todos integramos.

Inicialmente se desarrolla una evaluación antes del proceso de intervención, que intenciona la interrupción reparatoria de las situaciones de vulneración o transgresión. En el caso de los enfoques relevantes se trabajaran la configuración del hacer. En la perspectiva de la percepción como acción, la realidad no es algo dado. Es dependiente del que percibe en etapas de acción educativas:

- a) Diagnóstico Participativo Rápido,
- b) Sensibilización y Problematicación
- c) Análisis de Contenidos, Pautas y Políticas en torno a una estrategia democrática de acción.
- d) Seguimiento con los NNA, familias, escuela y comunidad

⁵³ Varela, Francisco (1996) Ética y Acción. Editorial Dolmen Ensayo. “*el sentido común se nutre de estos hechos y desde ahí se gestiona.*”

⁵⁴ Relación Nutricia, proviene del Género Dramático griego, de la Diosa Artemisa nutricia con los niños, concepto acuñado en temáticas de la educación de la emocionalidad, Varela, Maturana, Cassasus.

⁵⁵ Restauración: hace referencia a la persona, como una obra de arte, única, el/la NNA. Término acuñado en la intervención socio-cultural, artística Miriam Ramírez y Alfonso Valdebenito PIE JOVEN RED MAIPÚ.

Se trabaja desde una Malla Curricular Dinámica en “La Carta de Navegación”⁵⁶ diseñada para el trabajo y especificidad de cada NNJ, etapas evolutivas, rango etario, intereses, género, multiculturalidad y de acuerdo a su complejidad e implicación de variables complejas. Al mismo tiempo se desarrolla una línea de compromiso y trabajo educativo con el Adulto Responsable (familia) y el contexto socio-cultural y comunitario como un todo integrado.

Las didácticas metodológicas coordinadas están determinadas por un proceso sistemático, ordenado en forma participativa y democrática con NNJ en una lógica de interacción Compleja, es decir, algunos “Contenidos Obligatorios” en las temáticas y variables comprometidas (PII) y otras electivas, como la capacitación de oficios, artes o desarrollo cultural, deportes, ocio y pro-socialidad, configurando una acción práctica socioeducativa concreta⁵⁷, sumado a la Carta de Navegación como bitácora individual de proceso.

4.3.5.-Trabajo Directo con los NNJ.

A nivel individual:

Se parte por la detección individual de necesidades socioeducativas especiales y la aplicación progresiva de los enfoques atingentes mediados desde el “**Pretexto**”, se buscan elementos movilizadores de cambio e interés, necesidad sentida por el NNJ.

Se ofrece según requerimiento **apresto y reforzamiento de contenidos formales de la escuela**, “Capacitación de Oficio”, por ejemplo, Gasfitería, Construcción Metálica, Servicio Gastronómico, entre otras.

Con relación al desarrollo Sociocultural se estimulan propuestas ligadas al arte o a la Gestión Cultural (Teatro, máscaras, técnicas de animación sociocultural, artes gráficas, referentes culturales), en cuanto a Deportes se impulsa la conformación de equipo y competencia en deportes tradicionales, tales

⁵⁶ Carta de Navegación” diseñada para efectuar una intervención “A la medida” de cada caso y su complejidad, contempla dimensiones, variables, lineamientos de intervención y áreas de interés, en una matriz circular multi-entrada, diseñada por Alfonso Valdebenito.

⁵⁷ Bernabeu, J. y Colom, A: Enfoque de la Teoría de la Educación, visión pragmática que aborda la realidad educativa total, Formal, No formal e Informal. Editorial Ariel Educación, España, (1998), pág. 142-169.

como fútbol, voleibol o básquetbol, como también módulos más alternativos como Yoga, y Kenjutsu (esgrima japonesa), entre otros.

A nivel Grupal:

Se trabaja realizando e impulsando el desarrollo sociocultural, paseos y excursiones tanto dentro y fuera del territorio (comuna de Quilicura), como lo fue el paseo a la reserva de “Rio Clarillo”⁵⁸, carnavales, festivales de hip-hop, tertulias, cabildos juveniles, teatro popular, logrando intencionar el sentido de intercambio, pertenencia e identificación.

El “**Texto**”, algo más profundo, se trabaja fuertemente tanto en forma individual, grupal y con familia, en la entrevista informal, en talleres, micro-talleres con pares y cápsulas de capacitación familiar, atendiendo siempre las temáticas relevantes, objetivos psico-socio-educativos, evaluativos y transversales valóricos de la intervención priorizados de acuerdo a la complejidad de cada NNJ, familia y contexto.

A nivel Familiar y con el NNJ:

Se profundiza en los elementos técnicos para lograr incidir en la problematización y transformación asertiva a nivel familiar, motivando la participación activa de la familia, la revisión periódica de las dinámicas relacionales y el buen trato, implicando la responsabilización parental. Desarrollar jornadas grupales con padres para la reflexión, búsqueda de herramientas y alternativas que incorporen la concepción de Derecho de sus hijos/as, de respeto y de protección adecuado a la trayectoria que han vivenciado los NNJ.

A nivel Comunitario:

Cobra gran relevancia el “Contexto” barrial focalizado, lo ambiental es determinante y todos los elementos que configuran el sentido y discurso que levantan los/as jóvenes acerca de su barrio y el barrio acerca de los jóvenes.

Por lo mismo, la idea que se intenta es crear y recrear una atmósfera socioeducativa en el territorio, de forma más amigable y acogedora, que incorpore

⁵⁸ Ver nota de Campo N°6 , formato digital, carpeta Anexo I Notas de campo.

nuevos ritmos y procesos al contexto barrial, no obstante, respetando los códigos culturales del territorio y articulando operativamente estos tres ejes sociales y pedagógicos: “pretexto, texto y contexto socioeducativo nutricional”, como también generar acuerdos y protocolos formales e intercambios en red con otras instituciones.

A nivel transversal:

Se intenta promover el interés superior de los NNJ, implicando accionar en forma programada dispositivos valóricos y enfoques permanentes desde la complejidad. La educación Integral, Emocional, la Restauración y Armonía pro-social; como aportes cotidianos a incorporar, la vida en un continuo de cambios, estímulos y respuestas en el ser humano, en este caso en los NNJ y sus contextos.

Desde este punto de accionar cobra relevancia la “Educación Emocional”⁵⁹ como eje metodológico fundamental de proceso, que apunta al auto-conocimiento de los NNJ, fortalecer su “Conciencia Emocional”⁶⁰ y promover la “Compresión Emocional”⁶¹ lo que además contempla Talleres ligados a actividades con el cuerpo.⁶², que re-crean tres potentes sentimientos y maduraciones vinculares de clima para identificar el sentir:

1. re-encontrar **alegría existencial**, lo lúdico, el sentido del humor, la capacidad de asombro y la apertura a nuevos aprendizajes, mixturas que nos llevan a pensar constructiva y excitadamente lo juvenil, como un recurso favorable a explorar, la comunicación asertiva, generando afiliación;

2. **la motivación**, estimular la curiosidad, la capacidad de abrirse a recursos cognitivos más sofisticados, la perseverancia; por último

3. **la serenidad** para generar autoconfianza básica, saberse aceptado incondicionalmente, protegido, respetado, querido y autónomo. Logrando como meta la restitución de derechos vulnerados, la disminución de los factores de riesgo asociados y violencia, evitar el reingreso a unidades policiales por

⁵⁹ Cassasus, Juan, Educación Emocional, Editorial Cuarto Propio, Santiago, 2007

⁶⁰ Ídem.

⁶¹ Ídem.

⁶² Cassasus, Juan, De la Conciencia...Al Cambio...Está el Cuerpo”, Lom ediciones, 2007.

transgresión de normas, fortalecer la promoción y la protección especializada en el territorio y finalmente adscribiendo al enfoque de seguridad pública y social.

4.4.- Metodología del trabajo.

La metodología del trabajo de la investigación se desarrolló cursando las siguientes etapas que se señalan a continuación:

4.4.1.- Etapa de revisión Bibliográfica.

Esta etapa se realizó a comienzos de julio hasta noviembre de 2011, meses en los cuales se revisaron temáticas afines, las que fueron útiles en la revisión teórica de la investigación. Dentro de ellas destacan:

La deserción escolar tanto en Latinoamérica y Chile, revisando indicadores, porcentajes e interpretaciones que entregan los estados (incluido Chile), así como también se realiza un pequeño análisis de la significación del proceso de deserción o abandono escolar y los factores que inciden en esta.

También se revisaron desde una perspectiva crítica de la educación, la actuación de la educación en la sociedad, la función de la escuela, marcando un énfasis cómo un aparato ideológico del Estado que reproduce toda la desigualdad o asimetría social existente.

Se examinó la temática del derecho a la educación, las modalidades educativas, explorando sus conceptos, funciones y tipos, para llegar a desarrollar una visión de la educación No formal como una educación para la libertad.

Se desarrolla el tópico del perfil profesional, donde se señalan las definiciones y visión del rol del educador desde la visión del MINEDUC. Conjuntamente se desarrolla el perfil profesional del educador diferencial de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, así como también, contextos de desempeño y competencias profesionales.

Además se revisa la concepción de Paulo Freire, recalando aspectos esenciales que considera del proceso educativo, así como también las cualidades y actitudes

indispensables del educador, lo que sin duda es coherente al contexto particular donde se desarrolló la investigación.

4.4.2.- Etapa de Selección de la muestra

En esta etapa decidimos seleccionar una muestra de carácter intencional, ya que esta nos permite adquirir un mayor conocimiento sobre lo experimentado por el grupo de estudio que cuidadosamente se ha seleccionado, para poder develar los aportes en que puede contribuir los educadores diferenciales con mención problemas de aprendizaje desde su propio campo del saber que es la pedagogía, en el trabajo con niños, niñas y jóvenes como apoyo al trabajo del equipo profesional dentro del Proyecto “PIE Enacción joven”.

Los participantes seleccionados por la investigación son actores que forman parte del equipo de trabajo dentro del Proyecto de Intervención Especializado de la comuna de Quilicura, los cuales para efectos de la investigación se han dividido en tres grupos de estudio:

1. El primer grupo corresponde a los profesionales que conforman el equipo de trabajo del programa, los que con sus diferentes especialidades (psicología, sociología, trabajo social, Gestionador en Educación Social, entre otros) realizan un trabajo psico-socioeducativo con los niños, niñas y jóvenes (NNJ) y sus familias.
2. El segundo grupo de informantes corresponde a los educadores diferenciales con mención Problemas de Aprendizaje que se encontraban realizando su práctica profesional.
3. Y el tercer grupo corresponde a los niños, niñas y jóvenes (NNJ) de entre 10 a 17 años que se encuentran inscritos dentro del programa, que participaron y tuvieron alta adherencia con los educadores diferenciales en los talleres y son residentes de la comuna de Quilicura

4.4.3.- Etapa de selección de Instrumentos para la recolección de información.

Esta etapa se desarrolló entre los meses de octubre y noviembre del año 2011. Primero que todo nos consideraremos nosotros mismos como instrumentos de recolección de antecedentes, ya que al interactuar con la realidad se convierte en el principal instrumento de recogida de información (Sandín, M. 2003).

Conjuntamente, debido a las características de los grupos de estudios, la temática y los objetivos propuestos por la investigación, se utilizaron otros instrumentos para la recogida de datos como:

Observación participante

Este tipo de recogida de información es una de las técnicas clásicas utilizadas con mayor frecuencia en investigación cualitativa para adquirir información, ya que el investigador debe involucrarse con las personas o grupos que desea investigar, compartiendo; costumbres, estilo y modalidades de vida (Martínez, M. 2006).

La observación participante exige una entrega completa a la tarea de interpretación. El observador es parte de la situación para sentir lo que es vivir esta realidad. Además de tiempo, la observación participante absorbe la energía y provoca en el investigador un esfuerzo doble por identificarse con el contexto, y al mismo tiempo de permanecer distante al contexto observado (Ruiz, J. 1996).

Una de las tareas del investigador- observador es acumular datos siguiendo a los que están siendo estudiados. Estos datos acumulados constituyen en su mayor parte notas de campo y el material de entrevista. En este sentido, la observación participante se adapta claramente a la presente investigación, ya que lo que se busca es develar los aportes y herramientas que educador diferencial, desde su propio campo del saber (Pedagogía- Didáctica), contribuye al trabajo con el equipo de profesionales. Por lo mismo es necesario estar inserto directamente en dicho contexto.

Notas de Campo.

Las notas de campo se definen como registros sistemáticos o descripciones detalladas de personas, acontecimientos y conversaciones, como también acciones, sentimientos, intuiciones e hipótesis del observador, ya que para la observación participante es imprescindible el registro de notas de campo completas, precisas y detalladas. Para efectos de esta memoria, se seleccionaron los registros de notas de campo que nos entregan una información atinente a los propósitos investigados.

Entrevista Semi-estructurada.

La entrevista es un instrumento de recolección de datos que se presenta como un diálogo entre un entrevistador y uno o más entrevistados. Es un instrumento técnico que tiene gran sintonía epistemológica con este enfoque, así también con su teoría y metodología. La entrevista es una técnica de investigación basada en la comunicación verbal, con influencia bidireccional entre dos o más personas (Aguirre Caulté, S. 1998).

A partir de la información pesquisada, podremos establecer ciertos criterios de análisis, según Buendía y Colás (1998) la entrevista es un instrumento de exploración que ayuda a identificar variables y relaciones, a sugerir hipótesis y guiar otras fases de la investigación. Por otro lado le atribuye la función de recolección de información de las variables de la investigación, así como la función de complementación para la validación.

Para estos efectos se utilizaron entrevistas semi-estructuradas aplicadas a los educadores sociales del programa (primer grupo de estudio) y a los educadores diferenciales el proceso de práctica profesional.

Creemos que la entrevista nos abrió un campo investigativo de mayor profundidad, de la cual pudimos extraer información relevante para responder a las interrogantes que se plantearon al principio, entregando un panorama mucho más completo del grupo de estudio elegido.

Cuestionarios.

Los cuestionarios corresponden a una lista de preguntas que se responden por escrito, para recoger información sobre variables de interés del investigador, como por ejemplo: opiniones, intereses, comportamientos diversos, sentimientos, etc. Para efectos de esta investigación se utilizaron cuestionarios de preguntas abiertas para conocer la opinión y experiencia de los niños, niñas y jóvenes (NNJ), que participaron en las intervenciones de los educadores diferenciales y que pertenecen al programa.

Análisis Documental.

El análisis de documentos permite recoger información de documentos escritos o audiovisuales que dan testimonio de la cultura, de las instituciones o personas en un contexto determinado. Por lo mismo se revisaron diversos documentos referidos principalmente al contexto particular de la investigación, como lo son el Programa de Intervención Especializado de la Comuna de Quilicura, evaluaciones fenomenológicas del desempeño de los educadores diferenciales, evaluaciones de su práctica profesional y álbum fotográfico elaborado a lo largo de todo el proceso de investigación.

4.4.4.- Etapa de elaboración y validación de los instrumentos de recolección de datos.

Esta etapa consistió en la elaboración de las entrevistas semi-estructuradas⁶³ para obtener información de los profesionales del Programa, los practicantes de educación diferencial y el Cuestionario⁶⁴ para los niños, niñas y jóvenes, llevado a cabo entre la última semana de noviembre y la primera del mes de diciembre del año 2011.

Posteriormente a esta elaboración, se procedió a la validación de los instrumentos mediante el juicio de expertos, etapa que se extendió entre la segunda semana de diciembre y la primera semana de enero del año 2012, con reuniones periódicas para reportar la revisión y validación de estos.

⁶³ Ver Anexo en formato digital, carpeta Entrevistas.

⁶⁴ Ver anexo en formato digital, carpeta Cuestionarios.

Cada instrumento y técnica de recogida de datos fueron diseñados con la finalidad de lograr dar respuesta a los objetivos que fueron propuestos en esta investigación.

4.4.5.-Etapa de Aplicación de los instrumentos.

La etapa de aplicación de las entrevistas semi-esctructuradas fue realizada entre la segunda semana de enero y la primera semana de febrero del año 2012, tanto a los profesionales del Programa como a los educadores diferenciales en proceso de práctica profesional. Estas entrevistas poseen una duración aproximada de 45 minutos y fueron realizadas en diversos espacios conforme a las necesidades de los entrevistados.

El cuestionario para los NNJ fue aplicado entre la tercera semana de enero y la segunda de febrero del año 2012. Dicho instrumento posee la extensión de dos páginas, por lo cual las respuestas fueron registradas por los mismos investigadores.

4.4.6.-Metodología para el análisis.

Para comenzar se realiza una lectura de la totalidad del corpus de datos. A partir de lo anterior, se desarrollan tres “**matrices de análisis**”, correspondiendo la primera a la matriz de la entrevista semi-estructurada realizada a los profesionales de equipo del programa, seleccionando a cuatro de los siete entrevistados, ya que son los que nos entregan mayor información sobre nuestros propósitos de la investigación. En esta matriz se pueden contrastar los cuatro casos de acuerdo a las categorías de análisis que surgieron a partir de ellas.

La segunda matriz corresponde a las entrevistas Semi-estructuradas realizadas al segundo grupo de estudio proporcionado por los educadores diferenciales en práctica profesional, seleccionando 2 de ellas para la posterior interpretación de acuerdo a las categorías de análisis.

Posteriormente se realiza la matriz de los cuestionarios aplicados a los NNJ, los cuales nos entregan su percepción acorde a las categorías que se extraen, seleccionando a 6 de ellos.

Se procede a realizar una segunda selección de datos a partir de las tres matrices de análisis, elaborando una cuarta matriz en la que se vacían núcleos de significación de cada una de las categorías de los tres grupos de estudio.

Posteriormente de realizada la triangulación y discusión de los resultados, se confecciona el análisis de los resultados donde se presentan los núcleos de significaciones por medio de un análisis profundo, exhaustivo y crítico, considerando conjuntamente las notas de campo, el análisis documental y el marco referencial diseñado, todo con la finalidad de revelar los objetivos propuestos por la investigación.

5.1.-Categorías de análisis.

A continuación se presentan las categorías de análisis las cuales fueron extraídas a partir de las tres matrices diseñadas con antelación, correspondientes a la Matriz de entrevista Semi-estructurada realizada a los profesionales del PIE, la matriz de la entrevista Semi-estructurada efectuada a los educadores diferenciales y la matriz de los cuestionarios aplicados a los NNJ.

La matriz que a continuación se detalla, muestra cada una de las categorías que surgieron a partir de las 3 primeras, en donde se señala a los actores involucrados, los núcleos de significaciones y la referencia o cita que avala dicha significación.

5.1.1.-Categoría N° 1: Funciones/ roles

Actores	Núcleos de significación	Citas
Equipo PIE	Equipo de trabajo transdisciplinario	✓ "...que el rol que uno tiene, si bien estas a cargo de algunas funcionalidades, (...), en el sentido de lo transdisciplinario, de empezar a hacer otras funciones, yo creo que uno hace muchas otras funciones". ✓ "...uno no solo tiene una función o un rol, lo que aquí sucede es que hay distintas funciones y distintos roles, por ende, todos en cierta forma hacemos de todo. Todos estamos a cargo de casi de todo. Por eso aquí existe una mirada horizontal, porque si existiese la jerarquía, desde parcializar los roles, no podríamos generar un proceso transdisciplinario". ✓ "(...)mis funciones específicas tienen que ver con las mismas que realizan mis compañeros, que es producir procesos de cambio a través de distintas herramientas, generar responsabilidades en los chiquillos/as"
	Mirada horizontal	✓ "(...) aquí la mirada es más horizontal, para que puedas hacer el trabajo, no hay un impedimento para hacerlo. No se pone de manera individual el tema de los profesionales. No hay una parcelación de los profesionales. Acá la idea es trabajar en conjunto para un bien común que son los chiquillos" ✓ "este modelo que es diferente, que es muy holístico pero también muy horizontal, conlleva a que a veces tampoco se auto-regulen, entonces confunden el relajo o la horizontalidad"

		✓ "...hacen que el trabajo sea más holístico, que sea mirado con distintos enfoques, distintas miradas, y así no se te va ningún detalle de intervención por que el sujeto es abordado desde todas las aristas."
	Generación de vínculos con los NNJ	✓ "(...) generar responsabilidades en los chiquillos/as generar un vinculo. abordar las temáticas complejas que tienen, promover cambios, evaluar cambios". ✓ "...es poder generar un vínculo con los "cabros", generar un vínculo, una empatía, una llegada. Siento que tengo la habilidad de poder llegar bien a los chiquillos/as, ser cercano y creo que eso para mí es importante, de ahí parto, desde ahí comienzo a crear otras cosas" ✓ "...de ser mucho más también cuidadoso del trabajo con el vinculo principalmente con los chiquillos, que es lo que a nosotros nos da el sostén para poder garantizar, parcialmente aunque sea algunos cambios".
	Trabajo socioeducativo (tutorías).	✓ "...en relación a mis tutorías, citar a los chiquillos, ir a visitarlos a sus casa en lugares que se desenvuelven, conversar con ellos" ✓ "...el educador tiene once casos específicos, también tienes otros casos de acompañamiento y tienes que realizar un acompañamiento tutorial con los chiquillos/as, ser el responsable de cada caso" ✓ "...las tareas especificas, es estar con los niños, entrevistarlos, hacer encuadres con las mamás, en torno a responsabilización, charlas motivacionales con los niños"

	Funciones específicas acorde a la disciplina de cada profesional.	✓ “(...) mis funciones específicas sería el trabajar con las emocionales de las personas, demostrar el cómo lo hacen, de ayudarlas de mostrar instancias de aprendizaje a nivel emocional, que tengan espacios de descarga por así decirlo, y más que nada eso. Estimular más que nada el área emocional, ese sería mi trabajo” (psicólogo) ✓ “Desde mi función como director... haber, estoy en todas las tareas, supervisándolas todas trabajándolas todas, estando también en terreno en todas, pero principalmente tienen que ver con una labor formativa, o sea, estar constantemente formando equipo (...) me toca liderar procesos que he ido instalando que tiene que ver con lo socioterapéutico, con guiar aspectos técnicos del modelo de trabajo(...)un motivador constante de tu equipo”
	Trabajo administrativo.	✓ “...plasmar el trabajo en una base de datos, que por lo menos yo siento que no sirve de nada., porque no refleja el trabajo real que existe. Por ejemplo SENAINFO, no refleja “tu pega”, refleja solamente los que son y no son atendidos” ✓ “SENAINFO, es un asusto virtual donde tu colocas las estadísticas del niño y no lo que al niño la pasa”.
Educadores Diferenciales	Trabajo Pedagógico	✓ “...se trabaja el ámbito pedagógico, se trabaja la parte de la familia, a nivel de potenciar los recursos familiares, de los roles parentales, y todo eso, pero claro está que falta que los NNJ vuelvan al colegio”. ✓ “...es importante el rol que cumple el educador diferencial en la educación no formal, y más aún en el P.I.E. porque aparte de que les vas a enseñar contenidos les subes la autoestima; aprenden normas de convivencia, que también es una cosa que ellos/as, necesitan desarrollar”.

	Evaluación Psicopedagógica	✓ "...rol como educadores diferenciales, que era el evaluar, la evaluación psicopedagógica" ✓ "...con respecto al apoyo o refuerzo que necesitábamos en el área psico-educativa, era solamente el informe psicopedagógico, como requerimiento para los objetivos específicos del proyecto."
	Acompañamiento y contención.	✓ "...en cambio el "educador" cumple otros roles aparte de enseñar netamente los contenidos sino que también escucha, da consejos, y está ahí con los chico/as cuando lo necesitan, cumplir un rol de acompañamiento y de contención y yo creo que finalmente cumplimos en ese sentido un rol más de educadores que de profesores". ✓ "... se debe tener un rol de contenedor y de acompañamiento, pero sabiendo que los chiquillo/as no se podían hacer dependientes a nosotros porque en algún minuto nos teníamos que ir". ✓ "...que es como una visión del grupo que teníamos, que era estar siempre del lado de los chiquillos/as, para que ellos/as sintieran que estabas del lado de ellos/as"
	Generación de vínculo	✓ "...eso creo que fue lo que intervino, en que nosotros pudiéramos generar un buen vínculo con los chiquillos". ✓ "...nos dimos cuenta que nosotros convocábamos y después queríamos hacer el vínculo, pero es al revés primero había que hacer el vínculo y después convocar a que asistieran a los talleres".

Niños/as y Jóvenes Sobre Profesionales del PIE.	Consejero	✓ se preocupan de ellos, que saben escuchar. ✓ Son simpáticos, me aconsejan mucho, me apoyan en todo. ✓ “Son buenas personas, siempre me escuchan cuando tengo problemas, es entretenido pasar el día con ellos. Saben aconsejar bien.”
	Apoyo emocional	✓ “Se preocupan de ti y que te sientas bien.” ✓ “Son buena onda, hacen bien su trabajo, y me hacen sentir cómoda”. ✓ “Son buena onda, generosos, tratan de ayudarnos lo más posible.”
Niños/as y Jóvenes Sobre Educadores Diferenciales.	Apoyo pedagógico.	✓ “también me ayudan en las clases que no sé”. ✓ “Son bacanes, me ayudan con las cosas que no se para dar mis exámenes, no me funan”. ✓ “son buena onda, ellos sí que deberían estar en el colegio, me ayudan cuando lo necesito”
	Consejero.	✓ “Son buenas personas, me ayudan cuando lo necesito y me escuchan cuando tengo dudas.” ✓ “...me ayudan cuando lo necesito”. ✓ “Son divertidos y me escuchan cuando lo necesito”.

5.1.2.-Categoría N° 2: Trabajo Pedagógico.

Actores	Núcleos de significación	Citas
Educador Diferencial	evaluaciones psicopedagógicas y en las clases, contenidos de apoyo educativo	✓ "...como educadores diferenciales, que era el evaluar, la evaluación psicopedagógica" ✓ "Tuvimos que ceñirnos a los contenidos escolares, Lenguaje y Matemáticas principalmente, eso era en los talleres, pero de repente, en el trabajo más personalizado." ✓ "Tuvimos que ceñirnos a cosas que hacia la escuela en matemáticas y lenguaje principalmente, pero en las cosas más personalizadas, por ejemplo en una niña que yo veía de manera personalizada, con ella tenía que hacer todos los ramos del colegio, tenía que apoyarla en todos los ramos, entonces ahí uno iba seleccionando los contenidos."
	Las necesidades del los NNJ.	✓ "...ya sabíamos más o menos sus intereses, ahí recién podíamos incorporar lo que nosotros sabíamos que ellos necesitaban o querían a los nuevos talleres que empezamos a hacer" ✓ "...se fueron desarrollando los distintos talleres, que después a la larga se fueron acomodando, se fueron encubriendo, con las necesidades, intereses y gustos de los chiquillos/as."
	Puesta en práctica de estrategias metodológicas	✓ "...mezclamos algunos aspectos de la metodología Interaccional Integrativa (M.I.I.), con otros aspectos de la D.C.T. y el desarrollo de proyectos". ✓ "...en cuanto a la metodología que usábamos en los talleres, yo creo que

	para lograr dar respuesta a las necesidades y características de los NNJ.	mezclábamos lo de la MII, LA DCT y en ocasiones también la operatoria, pero como muy poca esta última, pero mezclábamos las dos, alternábamos, la complementábamos, por ejemplo si en una clase necesitábamos mas M.I.I. ocupábamos más preguntas abiertas, mezclábamos con producción de textos la D.C.T.”
	Comunicación y consenso.	✓ “...el análisis que hacíamos entre los practicantes, yo creo que esa también se transformo y era una herramienta súper valiosa, fue súper potente, (...) sin saberlo inconscientemente la utilizamos, porque nos juntábamos, nos comunicábamos, discutíamos, peleábamos y muchas veces hasta nos enojamos, en torno a lo que pensábamos, y tomábamos decisiones”. ✓ “...fueron herramientas importantes, como el juntarnos, debatir, y la comunicación como una herramienta fundamental”.
	Crear un espacio, un ambiente acogedor, propicio para el aprendizaje	✓ “Yo creo que la más importante era crear un ambiente grato para los chiquillos/as, era no repetir lo mismo que han vivido toda su vida, una cosa que los adultos dicen, pero no hacen, ser acogedores”. ✓ “...creamos un buen ambiente, en que donde los chicos/as iban a aprender, iban a aprender, en verdad yo creo que aprendieron matemáticas, aprendieron lenguaje, y no se dieron cuenta nunca, de que estaban aprendiendo de eso, para ellos en el taller de ecología estaban aprendiendo sobre las plantas, o estaban aprendiendo a sacar fotos”.
	La disposición emocional para los aprendizajes.	✓ “... luego nos respetaban y era una buena relación, la disposición fue mejorando con el tiempo, hasta que llegó el momento en que teníamos una tan buena disposición, que yo creo que es la mejor disposición de cualquier otro estudiante que volvamos a tener”

		✓ "... fue positiva por algo continuaron yendo, aunque siempre pasaban cosas anexas por las cuales no podían ir, (...) se notaba en ellos las ganas de querer ir, (...)por algo también se pudieron desarrollar los talleres y no quedaron solo en el proyecto".
	Participación de los NNJ	✓ "...después como a la mitad del proceso, comenzaron a ir, comenzaron a participar activamente, ellos/as proponían cosas, la relación que se dio entre nosotros fue súper rica" ✓ "Al principio nadie quería dar su opinión, nadie quería hablar ni nada. Y después ello/as solo se fueron soltando y decían "no yo opino esto", (...) y sentí que ellos/as empezaron a participar más activamente, mucho más proactivo. Tomaron iniciativas al decir "me gustaría un taller de esto, o de esto otro" y yo puedo ayudar en esto, (...) Yo encuentro que fue mejorando en el proceso y que fue una buena participación por parte de ellos/as".
	Normas apropiadas de convivencia.	✓ "...como que aprendió el grupo a convivir, con ciertas normas con ciertas reglas, que nadie impuso, sino que se fueron dando de manera natural, lo cual es muy enriquecedor y de gran importancia". ✓ "...se lograron establecer conductas apropiadas para un buen grupo, una buena convivencia, creo que se da de forma más implícita en los chiquillos". ✓ "Yo creo que fue como un aprendizaje de grupo, o sea individualmente, de manera personalizada potenciábamos a los chiquillos/as y luego en grupo, cuando los juntábamos, fue un aprendizaje en grupo, se aprendió a convivir".
Profesionales del PIE.	Compromiso y vocación.	✓ "Primero el compromiso individual, porque si no hubiera existido el compromiso personal primero no se hubiera hecho el trabajo" ✓ "...la capacidad de poder generar diversas estrategias de trabajo, desde

		inicialmente desde la intención , del compromiso y la vocación, desde la capacidad vincularse con los chiquillos/as , de generar afectos, de generar un lazo, que si bien acá estamos todos y todos tenemos la habilidad de generar y producir un vinculo con los NNJ”
	Disposición a aprender.	✓ “...había mucha apertura y disposición para aprender, eso es súper importante, muchas ganas de participar, se veía mucha iniciativa, respeto, ganas de integrarse, eso es vital para poder aprender” ✓ “...asumir nuevos aprendizajes, o sea salirse un poco de las estructuras para poder generar nuevos procesos y nuevas metodologías de trabajo con NNJ que no se conocen con anterioridad”
	manejo de la frustración	✓ “...llegar a un territorio donde uno ya trae un modelo instalado, donde (desde mi mirada) tú no tienes este paradigma de la vulneración de social grave, donde existen chiquillos que llevan años marginados del sistema, vulnerados en todos los ámbitos desde la institución y la familia y yo creo que ese desconocimiento desde esa área, es una debilidad porque te produce la frustración.” ✓ “...producen frustración en este ámbito, porque el modelo en sí está hecho para que funcione, no perfecto, pero si con un nivel de porcentaje alto de logro, lo que acá no sucede, no se está preparada para este contexto, no está pensado en lo mínimo, en el nivel mínimo de logro, y aquí hay parámetros de “logro” que son completamente distintos, aunque sean pequeños “logros” son altos de acuerdo a su complejidad...”
	capacidad de autocrítica	✓ “...un poco el tema de una autocrítica en el sentido más profesional, en el cumplimiento de trabajo, mas en termino de las funcionalidades, más rigurosos que cada uno tiene acá, que cada uno tiene que entregar informes, que uno tiene que entregar cosas, que uno tiene que llegar a la hora...”

		✓ "...son cosas que tienen que ver creo yo que con cosas que nos pasan a todos, como ser un poco más rigurosos con las propuestas, de pronto ser un poco más riguroso con los horarios, no son debilidades "per se" del educador diferencial". ✓ "...uno se tiene que también ordenar, en términos de rediseñar y reconfigurar a veces, eso me pasa y me paso a veces que a veces no había mucha autocrítica. Si había muchas ganas e intención de visualizar y aprender más, y eso estaba, y eso fue maravilloso, pero el hecho de falta de autocrítica y de filtrarse un poco."
	El duelo del NNJ: "Cuando se marcha el educador"	✓ "...creo que hubo mucho duelos porque habían como afectos, vinculaciones bien fuertes, incluso en algunas partes, en algunos elementos bajaron sus niveles de adherencia con el resto del programa, y que es normal porque hay toda una consecuencia un proceso de caminar juntos, de acompañarse en un proceso educativo" ✓ "...obviamente que se generan quiebres en los niños que nadie logra vislumbrar, no trabajamos con cosas, trabajamos con seres humanos..."
NNJ	Buenas relaciones entre los educandos.	✓ "Al principio le tenía mala a una loca, pero después pasó, eran buena onda todos" ✓ "Son buena onda todos, a algunos los conocía, pero a los que no igual son todos simpáticos." ✓ "Era buena, lo paso bien con los chiquillos acá, conversamos y aprendemos todos."
	Participación activa	✓ "Había que puro participar, uno venia y aquí le enseñaban cosas de las escuela, y aparte otras cosas, cosas manuales, de los árboles, distintas cosas". ✓ "Yo estaba entusiasmo con los talleres, así que participe hartoo porque eran distintos, uno podía preguntar lo que no entendiese o lo que no sabía"

		✓ Que eran entretenidos, porque uno compartía con los demás, aprendía distintas cosas, yo participaba harto en los talleres.
--	--	--

5.1.3.-Categoría N°3: Intervención Psico-socioeducativa.

Actores	Núcleos de significación	Citas
Profesionales de PIE.	Perspectiva de trabajo: "Sujeto de derecho"	✓ "...la importancia recae en poder identificar a cada persona, en a los NNJ como actores sociales, como personas capaces de poder tomar decisiones, como capaces de poder construir formar y cambiar su historia, modificar pautas, etc. Es entregarle netamente la "capacidad de hacer y de ser" sin mayores limitaciones, más que nada es una autoría social..." ✓ "...lo que hace la convención de derechos (...) es resguardar una serie de áreas de las personas, promover y garantizar que las personas tengan derecho a desarrollarse, a expandirse, a vivir, y si eso no está, es complejo revertir otras situaciones de vulneración que se dan de forma ulterior..." ✓ "Con esa mirada desde la protección, el trabajo tiene que ir apuntado a que no que se aprendan sus derechos explícitamente, sino que se instalen dinámicas que tengan que ver con disminuciones de vulneración o factores de riesgo." ✓ "...tiene que ver con que los NNJ tienen que sentirse y uno tiene que hacerlos sentir que son parte, como sujetos de derecho, y eso es súper complejo. Porque

		hay una historia de trasgresión, familiar, generacional, de años y años en donde no está instalada esta perspectiva, y desde ahí claro que es difícil la intervención. “
	Generación de nuevas dinámicas con los NNJ	✓ “...se generan nuevas dinámicas porque no se instalan las necesidades de uno, se va trabajando o se va facilitando el proceso, además uno también va aprendiendo de ello, va aprendiendo a partir del niño, aprendes a trabajar con otros mas, a partir de sus necesidades con el otro, aprendes de sus lenguajes, de su realidad.” ✓ “...desde la mirada del enfoque de derecho, el conocimiento es mutuo, y uno no hace sentir menos al otro, y desde ahí viene la mirada horizontal, y eso no quiere decir que tu no entregues las herramientas al NNJ, pero se hace más expedita la comunicación y el dialogo con el otro, al estar en confianza con el otro, en ese sentido, como todos los NNJ son distintos y tú los tiene que mirar así, independiente de que algunas problemáticas se asemejen y sean parecidas unas a otras, pero todos mantienen su individualidad y son diferentes”
	Perfil profesional del educador y compromiso	✓ “el perfil del personal, es un perfil de profesionales que van a todas, son de terreno, son de calle, son comprometidos, eso es un tremendo plus. “ ✓ “creo que es una apuesta humana, cercana, que insisto trata al joven o al niño y niña, como sujeto político, como persona, y que por eso genera una cercanía, y una efectividad también importante al ver ya los resultados, creo que es una apuesta metodológica nueva que sale de los cánones conservadores que tiene el país y que tiene la educación Chilena.” ✓ “Creo que como profesionales tenemos una apuesta metodológica muy interesante y atrevida, que también se asocia a quebrar un poco esta área psicosocial que es mas estructurada y mas clínica, en donde nosotros

		apostamos por un asunto que es mas alternativo, mas critico, más revolucionario si quieres decirlo.” ✓ “hay una entrega muy grande de parte de todos los profesionales del equipo. Creo que en términos de movilidad, de vínculo, de impacto, es alta; pese a que hay situaciones en las cuales es muy difícil generar alto impacto.”
NNJ	Percepción del PIE.	✓ “Bueno, me gusta más que el colegio, te hablan con más corazón, no te obligan” ✓ “Bien porque nos ayuda a arreglar los problemas, sentirme más bien” ✓ “Es un lugar donde puedo contar las cosas malas y que me pasan, que me da fuerza para seguir adelante, (estudios y todo lo que he dejado atrás.) Como un lugar donde aprendo nuevas cosas” ✓ “Divertido, los tíos ayudan caleta. Me gusta.”

5.1.4.-Categoría N° 4: Formación de la especialidad Problemas de Aprendizaje.

Actores	Núcleos de significación	Citas
Educadores Diferenciales	Formación académica, desde sus concepciones teóricas como apoyo al trabajo dentro del equipo	✓ “...con respecto a la Universidad me entrego una pincelada con respecto a lo teórico pero yo siento que nunca hubo una intención más allá de lo teórico”. ✓ “...si bien había un ramo de pedagogía social, o de educación no formal, siempre era como circunscrito a lo que era la escuela, (...) nunca hubo una intención más allá de hacer algo práctico en ese ámbito, por lo tanto es como a lo único a lo que podría referirme fue la parte teórica”.

	en sus desempeños.	✓ "...lo relaciono más con el tema de la inclusión e integración.(...) con el tema de la inclusión, de la integración que es social, y que tiene que pasar, por algo estamos estudiando educación diferencial"
	Experiencias previas que ayudan en el desenvolvimiento dentro de este contexto.	✓ "Lo que uno vivió, lo que uno es, como se ha ido formando en la vida. La experiencia que uno ha tenido, uno empieza como a empatizar con ciertos grupos más que con otros grupos". ✓ "...aprendizaje que podrías haber tenido por experiencia no formales anteriores también y que no tienen nada que ver con la universidad o con el colegio, también te salvan demasiado porque son cosas que tu acá tienes que poner en práctica"
	Aspectos personales y preferencias que potencian el trabajo en estos contextos.,	✓ "...recursos personales también de repente, porque por ejemplo trabajar en un programa así donde los niños/as te cuentan que han sido violados, que les pegan, que han tenido que cambiarse de lugares, que estuvieron en un lugar y otro año en otro, y que te cuenten todo eso a uno le afecta, y por eso hay que tener ciertos recursos personales para poder trabajar ahí." ✓ "...tienes que tener una personalidad súper, si bien autoexigente, también auto renovadora, se tiene que dar fuerzas uno mismo, porque nadie te va a venir a dar la palmadita en la espalda." ✓ "...son las herramientas personales que uno posea, él como uno ve al otro, que eso no te lo enseña nada, o sea te lo enseña tu familia, pero uno ve si lo pone en práctica o no....como uno aprecia al otro, como uno ama al otro..."

5.1.5.-Categoría N° 5: Expectativas sobre el trabajo de los educadores diferenciales.

Actores	Núcleos de significación	Citas
Profesionales del PIE	Evaluación Psicopedagógica	✓ "...evaluar y hacer informes simplemente, algo mucho más que saber cuál era la situación cognitiva que tenía un chico". ✓ "...con respecto al apoyo o refuerzo que necesitábamos en el área psico-educativa, era solamente el informe psicopedagógico, como requerimiento para los objetivos específicos del proyecto." ✓ "...de forma puntual los educadores diferenciales solo tenían que hacer su trabajo a partir de lo que necesitábamos"
	Desconocimiento respecto de la labor del educador diferencial	✓ "Inicialmente yo no entendía mucho, o si se había catastrado cual era la intencionalidad de los educadores diferenciales del porque hacer la práctica acá". ✓ "... tenía algunas nebulosas (...)por no conocer cuál es tu experticia, en lo que haces, que abarca tu profesión"
	Bajas expectativas iniciales.	✓ "...mis expectativas, yo no trato de hacerme muchas expectativas respecto a los profesionales en practica que llegan , porque a veces depende de la escuela" ✓ "Las expectativas eran pocas, porque mirando la matriz lógica del proyecto, y mirando el trabajo anteriormente realizado con respecto al apoyo o refuerzo que necesitábamos en el área psico-educativa"

	Superan las expectativas en cuanto a lo esperado.	✓ “Indudablemente se cumplieron a cabalidad las expectativas del educador diferencial, creo que fue gradual, creo que fue paulatino”. ✓ “Se lograron las expectativas desde los aprendizajes desde las nuevas metodologías que entregaron, desde las adherencias que hubo de los NNJ a los talleres”.
	Creación de espacios de aprendizaje.	✓ “...porque el objetivo creo de que hayan venido Uds. para mí específicamente, era de aportar y era generar un espacio de aprendizaje, de colaboración, de compromiso social, y creo que indudablemente se cumplió, se llevo a cabo exitosamente”. ✓ “...hicieron cosas que proporcionaron y significaron procesos de enseñanza aprendizaje bajo metodologías totalmente inesperadas”. ✓ “...un espacio en el que podían conversar con las personas con las cuales estaban en práctica, o sea para tener mayor retroalimentación que en otros lugares, no sé si en otro lugares o partes serán así”.
	Acompañamiento y generación de Vínculos	✓ “...de cierta manera aprender y desarrollar habilidades para desarrollar vinculo con los “cabros”, generar estrategias con los cabros, no estandarizar a los chiquillos/as sino verlos según su individualidad y particularidad”. ✓ “...estuvieron en la trinchera, donde está el trabajo más duro, el trabajo operativo, el trabajo de bancarse el vinculo y acompañar y ver y observar el proceso, ver la necesidad, y eso es un trabajo que te tiene que gustar”. ✓ “Se generaron vínculos, porque llegaban los chiquillos/as, porque se obtuvieron resultados, porque se vieron aprendizajes, porque también se señalaron las cosas que no estaban bien”.

5.1.6.-Categoría N° 6: Niños, niñas y jóvenes y la escuela.

Actores	Núcleos de significación	Citas
NNJ	La escuela: “Un lugar para aprender”.	✓ “Un lugar para aprender. (...) para aprender nuevas cosas y ser alguien en la vida.” ✓ “Un lugar para aprender, ayuda para el futuro, para tener un trabajo, para ser alguien en la vida, para no andar en la calle.” ✓ “Un lugar para aprender, para hacer amigos, para el futuro, para ser alguien en la vida.”
	Apreciación desfavorable de la figura del profesor.	✓ “Puros viejos pesados” ✓ “Imbécil” ✓ “Son distintos porque algunos son simpáticos, pesados”
	Cambios en los profesionales (docentes).	✓ “Me gustaría cambiar a todos los profes, que escuchen sean amables” ✓ “Me gustaría cambiar a los profes ,que fueran buena onda” ✓ “Cambiaría a puros profes buena onda”.
Profesionales del equipo PIE.	No se cuentan con profesionales que abordan lo	✓ “... no abordamos lo formal, en términos educativos, no somos especialistas en eso, ni tampoco, pretendemos hacerlo, creo que para eso están otros profesionales como ustedes, que para nosotros son valiosísimos, entonces nosotros nos paramos desde la lógica”

	educativo formal dentro del PIE.	✓ la oportunidad tiene que ver con generar nuevas estrategias, de generar nuevas formas de trabajo y claro ahí volviendo al trabajo de los psicopedagogos, por eso es importante que se integren, porque es una área que no es que este débil, pero sí que, bueno fortalecería mucho más el trabajo socioeducativo a los chiquillos” ✓ “...entonces nuestro objetivo de un sujeto desde el objetivo socioeducativo es que él, se inserte dentro de la sociedad, por eso hablamos de abandono escolar o desescolarización o expulsión, no de deserción, entonces creemos que lo formal está a cargo de ustedes”
	Aprendizajes para lograr insertarlos a la escuela. (aprestos educativos)	✓ “...se generaron buenos resultados, se generaron aprestos para poder que lo chicos puedan continuar ya en el área más formal, escolar”. ✓ “...haber primero que nada es que lo que tratamos de hacer en los casos que hay desescolarización o que hay un desarraigo o desfase educacional muy grande, es tratar de hacer ver siempre a la escuela o la educación o los procesos educativos, como factores de protección, que proyectan la situación del NNJ a una mejora”. ✓ “...con respecto a la educación formal, lo que se hace acá es una apuesta a que los chicos puedan desarrollar habilidades, aprender de una forma más alternativa, es prepararlos en definitiva, a que ellos/as mismos puedan darse cuenta de que es complejo el sistema educacional chileno”
	Favorecer vinculación del NNJ con la escuela	✓ “...favorecer o fortalecer la vinculación a la escuela o que pueda problematizar el volver a la escuela, porque hay casos que de algunos NNJ que ni siquiera les interesa, o que no hay interés de parte de los padres, entonces los rangos de acción en cuanto a los temas educativos son artos y pueden ir como desde visualizar a la escuela como algo necesario, hasta incluso, solo mantener la permanencia”.

		✓ "...entonces una de las cosas que hacemos siempre es traer el tema educativo como un factor protector, y tratar de motivar al chiquillo a retomarlo, a permanecer, a exigirse, a rendir, a pedir ayuda si lo necesita". ✓ "...Es paradójico porque uno tiene que trabajar con el chiquillo para que él se movilice, para que él genere una motivación, para que pueda ingresar y asistir a un sistema, que incluso, no se lo había permitido anteriormente, incluso que se lo hace incomodo, un sistema que lo rechaza."
	Relación desfavorable entre el PIE y la escuela	✓ "...A nosotros nos gustaría que fuera mucho más integradora que fuera como una escuela amiga, que abre sus puertas para que los niños juegan en sus espacios. " ✓ "...es una relación quebrada, debería ser cercana, complementaria e integrada, pero no pasa eso porque hay mucha resistencia, mucho ego y mucho miedo." ✓ "entre el P.I.E. y la educación formal es "compleja" esa es como la conceptualidad que se podría decir, porque son dos formas de educación, de educar de forma diferente, porque son apuestas totalmente diferentes, con visiones muy diferentes." ✓ "...hacen faltan las instancias para compartir, para diseñar estrategias, para entender que es lo que nosotros queremos lograr, cual es nuestro enfoque, creo que la escuela aún nos visualiza como los profesionales que van a intentar y a tratar de que el chiquillo revierta su comportamiento, en vez de entender que nosotros tenemos un trabajo profundo con la familia, que ellos también deben colaborar como parte del proceso educativo..."
	El educador diferencial	✓ "...Yo creo que es un nexo importante, es como el que podría hacer la conexión sináptica, porque está dentro de la educación formal, pero a la vez no lo está,

	como mediador del proceso educativo	✓ "...seria más factible que un educador diferencial pudiese mediar con los profesores, con los jefes de UTP, con los orientadores porque esa es su área de la educación más directa que con los educadores populares, o con los psicólogos o trabajadores sociales..." ✓ "...tiene que ver con gestionar una labor en redes, acercar a estos dos mundos que no deberían ser opuestos, deberían ser paralelos y complementarios." ✓ "...siento que tienen una labor súper relevante, no solo con el tema educacional, sino también en poder mediar y ser un poco embajadores de esta nomenclatura, de este acercamiento..." ✓ "...el educador diferencial puede ser una especie de puente dentro de este proceso."
--	--	---

5.2.-Análisis de los resultados.

En el análisis de los datos obtenidos, luego del proceso de triangulación y discusión de los antecedentes contextuales y teóricos, se presentan las implicaciones que se encontraron en las distintas categorías levantadas, en este proceso.

Con respecto a la categoría **Funciones/roles**, específicamente en lo que concierne a las funciones de los profesionales dentro del programa, es preciso señalar que se significa bajo la modalidad de **trabajo transdisciplinario**, en el que cada uno de los profesionales, si bien cuentan con su experticia particular, su rol trasciende y se transforma asumiendo otros roles. Cada rol está desdibujado, si bien existen roles predeterminados acordes a cada profesional como psicólogos, sociólogos, trabajadores sociales, gestores y animadores socio-culturales, cada uno de ellos no es exclusivo. No hay una parcelación, es una mirada amplia y horizontal, donde los roles de cada uno de los profesionales, se entrelazan a partir de un objetivo en común que responde a la intervención psico-socioeducativa directa de los niños/as y jóvenes (NNJ) que allí se atienden. Como señala Giroux: “se cruzan las fronteras” de cada disciplina.

Asimismo las funciones y roles de los profesionales, que se realizan en las intervenciones con los NNJ, trascienden a partir de la concepción de educador que se plantea el P.I.E., ya que refleja una perspectiva holística de la intervención. De acuerdo a esto cada profesional e integrante del equipo amplía su mirada de la intervención, para así dar respuesta de forma integral a las necesidades de los NNJ, teniendo en consideración la “alta complejidad” de éstos, que vivencian situaciones como: transgresión de normas, vulneración de Derechos, consumo problemático de drogas, violencia intrafamiliar (VIF), situación de larga permanencia en calle, en ocasiones abandono del sistema educativo formal, entre muchas otras situaciones problemáticas.

A partir de la alta complejidad de NNJ como exigencia de intervención holística, es que cada profesional se transforma en un “educador”, concepto que responde a una mirada educativa que contempla las necesidades, las cuales no

se pueden responder de forma segregada. Esta necesidad determina en el educador-tutor la capacidad de salirse de los márgenes de su disciplina para trascender en su ejercicio profesional, lo que conlleva en él un proceso personal de abandonar las certidumbres de su campo del saber para así situarse en otras perspectivas desde donde pueda tener mayor profundidad para una mejor aproximación al los NNJ, a partir de la necesidad inmediata una mejora en su intervención.

Uno de los puntos más importantes y trascendentales en la intervención con los educandos por parte de los tutores- educadores antes, es lograr **generar un vínculo** para poder garantizar mediaciones educativas más profundas. Establecer un rol de acompañamiento y de contención permite que los educandos (NNJ) logren generar cambios en sí mismos y en sus vidas. Freire (1997) nos plantea la importancia de respetar al educando, de hablar **a él y con él** para que así también podamos ser escuchados por ellos, además de exigir la convicción de que el cambio es posible, comprendiendo que la historia (de vida) es una posibilidad y no una determinación.

Desde la percepción los NNJ se señala que los profesionales dentro del PIE muestran preocupación por ellos, los apoyan en todo, los escuchan cuando tienen dificultades, los aconsejan y respetan sus decisiones, “los hacen sentir bien”, lo que es coherente con lo observado y contrastado en las entrevistas.

Con respecto a los educadores diferenciales, se puede establecer en un comienzo **las funciones y roles** estaban asociadas solamente a la evaluación Psicopedagógica de los NNJ, la cual apoyaba directamente los objetivos técnicos del programa. Posteriormente se comenzaron a asumir otro tipo de funciones que estaban relacionadas con la intervención Psico- socioeducativa propiamente tal, generando espacios, recursos y talleres que estaban enfocados en el trabajo directo con los NNJ.

Se asumió un rol de educador que va más allá del profesor que entrega contenidos, se logran **crear vínculos** con los NNJ siendo éste una de las directrices de mayor relevancia en el trabajo de intervención, logrando así generar avances significativos en ellos y en sus vidas.

El educador diferencial asume distintos roles, tanto de acompañamiento como de contención, de apoyo emocional y de consejero, creando fuertes lazos con los educandos en un proceso donde es necesario desarrollar control emocional, además de llevar con ellos un trabajo pedagógico enfocado principalmente a un apoyo y nivelación de aprendizajes, aminorando las desigualdades. Lo anterior es coherente con lo analizado en las respuestas a los cuestionarios a los NNJ, quienes expresan que además del apoyo pedagógico recibido, los educadores diferenciales los ayudan cuando lo necesitan, “nos escuchan y nos dan consejos”.

Con respecto a la categoría **trabajo pedagógico** realizado por los educadores diferenciales, podemos señalar que en las primeras etapas del proceso de intervención se trabajaron principalmente contenidos curriculares propios de la escuela, para lograr dar respuesta a las necesidades propias de los educandos que necesitaban un apoyo pedagógico, así disminuir los desfases escolares y potenciar aprendizajes significativos.

Sin embargo, durante el proceso los educadores diferenciales se dieron cuenta que en sus clases había poca asistencia, participación y disposición por parte de los NNJ, razón por la cual reflexionaron **críticamente** sobre su actuar pedagógico, en búsqueda de nuevas estrategias para generar cambio en la dinámica existente. A partir de ello, se comienza a trabajar otros contenidos, los cuales a diferencia de los planteados anteriormente, no fueron impuestos, sino que nacieron a partir de los intereses y necesidades de los educandos.

Se logra construir un nuevo espacio donde los educandos participan, se generan relaciones personales de respeto y confianza, disposición emocional adecuada para el aprendizaje; los NNJ expresan sus dudas, ideas y sentimientos, sin temor de ser silenciados. Se pusieron en práctica distintas estrategias metodológicas, principalmente la Metodología Interaccional Integrativa (MII) y la Didáctica Comunicativa Textual (DCT), logrando dar respuesta y realizar un trabajo coherente a las exigencias y características de los NNJ.

Este espacio de aprendizaje innovador se respalda por la observación de los profesionales del equipo, quienes nos señalan que del número total de NNJ

que se sumaron al proceso educativo de los talleres, muy pocos lo abandonaron. Así también se señala el desarrollo de los procesos de vinculación, lazos y afectos. Se generaron procesos individuales de aprendizaje, gatillados por climas emocionales y soportes de confianza, destacando también la pro-socialidad adquirida y la autonomía. Esto fue el detonante del “déutero-aprendizaje”. Los NNJ encontraron mayor refuerzo en el encuentro con la tarea educativa vivenciado así, satisfacción al cumplir con aquellas. En definitiva se manifestó como un reencuentro con el proceso educativo.

Se logró establecer la grupalidad en forma paulatina, el convivir y compartir la vivencia educativa. Se encontraron en una proyección constante con el otro y la toma de conciencia de esto como proceso educativo. Se desenvuelven armonía, donde las normas y reglas se establecieron de manera natural e implícita.

Desde la percepción del PIE se lograron establecer las condiciones de clima adecuados para el desarrollo del trabajo educativo, se bajaron las “defensas”, se levantó el eje de responsabilidad e interés recíproco, se aceptó la diversidad y se generaron lazos. Se buscaron nuevas rutas, dispositivos y estrategias resolutivas en la tarea educativa, los niños se volcaron y se abrieron en sus mundos afectivos, en sus diálogos más profundos y existenciales, abordaron temáticas artísticas y espirituales, poesía y cuentos. Se volvieron más críticos de su realidad. Cada NNJ rescató elementos de su maleta de saberes. Aprendizajes de vida desde todas las modalidades educativas. Se logra valorar la educación en contextos integrales. Se establecieron criterios mixtos, categorías o grupos de responsabilidad de acuerdo a sus procesos educativos y aprendizajes, versus su movilidad y compromiso. Se logra en forma paulatina la auto-evaluación y principalmente en la trayectoria final del proceso, elementos y matices de auto-regulación.

Los educadores diferenciales buscaron perturbar a los NNJ por medio del contacto, recibiendo una respuesta positiva por parte de ellos, bajando las resistencias de proxemia⁶⁵. Se puede establecer un antes y un después a partir

⁶⁵ Se define como “la ciencia que estudia las relaciones del hombre con el espacio que le rodea, en el que se comunica con hechos y señales

del auto-reconocimiento y valoración personal, desde el desarrollo de la adecuada re-significación de sí mismos.

Tal como señala Freire (1990) se expresan aquí las características de un aula democrática, donde ésta se convierte en un espacio acogedor y multiplicador de ciertos gustos democráticos, como el de escuchar a los otros, por el deber de respetarlos, así también el deber de la tolerancia, el de acatamiento de la mayoría, sin olvidar el derecho a expresar su contrariedad, incentivando el gusto por la pregunta, por la crítica, y por el debate e incluyendo por ejemplo, la discusión de las mismas situaciones de conflictos que ocurren entre los mismos participantes de los talleres.

La vinculación y construcción de éste de espacio de aprendizaje, permitió que se logaran los avances que pudimos evidenciar en la acción pedagógica realizada. Los educadores sociales del PIE, expresan que uno de los mayores aportes estuvo en el plano emocional, desde la contención al reflejo empático. La experiencia desarrolló en paralelo la exploración e identificación de las propias emociones, para lograr la comprensión emocional a través del trabajo terapéutico paralelo al socio-educativo. Se generó una respuesta coherente de conexión interna entre los procesos puramente educativos y los socio-terapéuticos, logrando que los NNJ expresaran sus emociones.

Se levantó un frente común de carácter crítico desde los NNJ, se volvieron más sensibles y aprensivos al visualizar el fin del proceso, no querían terminar su apresto educativo, logran reflexionar y volverse críticos de cada paso realizado, toman conciencia del camino recorrido al ver las exposiciones, productos y sistematización audiovisual. Los NNJ sufrieron un **duelo**, porque habían afectos, vinculaciones fuertes, lo cual se comprende porque es consecuencia de un proceso de “caminar juntos”, de acompañarse en un proceso educativo.

Los NNJ lograron sancionar en forma asertiva sus diversas situaciones de vida, visualizan e identifican factores de riesgos y protectivos, se empoderaron de la concepción de ser sujetos de Derecho y logran aceptar e incorporar a sus familias. La gran mayoría atiende sus prioridades al final del proceso, logran

establecer metas a corto y mediano plazo en relación a la educación formal. Aprenden a escucharse y a confiar en sí mismos.

Para respaldar las acciones pedagógicas realizadas por los educadores diferenciales desde la visión de Programa, nos informan que el proceso socioeducativo le permitió a cada uno de los educandos su ritmo exploratorio educativo, a partir de esta aventura formativa se logró la apertura y auto-exploración de los NNJ, alojaron la posibilidad de habitarse y de escuchar su intuición, desarrollaron su autoimagen. El proceso comienza a establecerse y ser auto-reflexivo, promoviendo el desarrollo ético y crítico de los NNJ.

Los niños/as y jóvenes transitaron en forma paulatina desde el establecimiento del Rapport⁶⁶ hacia el desarrollo de sus potencialidades, en forma continua con diversos tipos de aprendizaje y apertura, primando un enfoque de trabajo personalizado. A pesar de las resistencias y actitudes refractarias, los educadores lograron irrumpir las fachadas de los educandos. Generaron acciones innovadoras en relación al medio o contexto de los niños y jóvenes. A partir de los grados de confianza y cercanía que lograron proyectar los educadores, establecieron la capacidad de cruzar fronteras y experimentar procesos educativos más alternativos, promoviendo la autonomía progresiva.

Así también se resalta las capacidades de los educadores diferenciales por generar diversas estrategias de trabajo, una intención, la capacidad y disposición de aprender, compromiso y vocación. También resalta la habilidad de dejar de lado los prejuicios que se puedan tener sobre los educandos, que por lo general la institucionalidad en su conjunto intenta marginar y excluir. Por otra parte, como crítica constructiva al trabajo del educador diferencial, se plantea manejar la frustración como medida de autocuidado y la capacidad de autocrítica, en términos de rigurosidades más formales.

Lo que estamos planteando es la posición del educador, el cual no debe dejarse tentar por la hipótesis de que los niños más pobres son naturalmente menos capaces. También el respeto que se debe tener por el lenguaje de los

⁶⁶ Se dice que en una relación entre dos o más personas hay *rapport* cuando sus pensamientos o sentimientos armonizan entre sí o cuando presentan una serie de puntos de vista compartidos.

educandos, de su sintaxis, ortografía, semántica y prosodia de la clase excluida y estigmatizada.

Freire (1990) señala que los problemas del lenguaje siempre abarcan cuestiones ideológicas y con ellas cuestiones de poder. Es importante que les enseñe el modelo culto, pero que al hacerlo se destaque: por una parte, que su lenguaje es tan rico y tan bonito como el de los que hablan el modelo culto, razón por la cual no tienen por qué avergonzarse de cómo hablan; Y por otra parte, que es fundamental que aprendan la sintaxis y la prosodia dominante para que disminuyan sus desventajas, como un elemento necesario en la lucha contra las injusticias y las discriminaciones de que son blanco.

En la categoría de **intervención Psico-socioeducativa** realizada por los educadores-profesionales del PIE, podemos señalar la importancia del enfoque de derecho como perspectiva de trabajo. Este enfoque se sitúa como una herramienta base, uno de los pilares que guía la intervención con el NNJ. El Programa intenta asegurar que los derechos de niños/as y jóvenes se reconozcan, ocupándose a su vez de entregar las herramientas necesarias para que en definitiva sea el sujeto quien se haga consciente de sus derechos, así como para poder exigirlos. Como señala Freire en un proceso de concienciación.

El Programa trabaja con un perfil de niños, niñas y jóvenes (NNJ) que son constantemente vulnerados, ya sea por las instituciones, la familia o la sociedad en su conjunto. Los derechos en sí mismos han sido transgredidos y olvidados generacionalmente por los mismos.

En el trabajo de intervención se generan nuevas dinámicas, ya que se instalan las necesidades de los NNJ. El educador no impone, no sigue con el ciclo de la vulneración de derechos, sino que también aprende a trabajar con el otro, aprende de sus lenguajes, de su realidad. Se genera otro tipo de relación entre educador-NNJ, desde una mirada horizontal. Tal como señala Freire (1990) que: “nadie educa a nadie, que tampoco nadie se educa solo, sino que los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo”.

El programa PIE es una apuesta metodológica muy interesante, atrevida, rupturista, alternativa, crítica y revolucionaria, por lo que requiere de profesionales

comprometidos con su labor, sin prejuicios, que no le temen a las dificultades, autocríticos y auto-reguladores.

En lo que respecta a la categoría de la **formación de la especialidad Problemas de Aprendizaje**, los educadores diferenciales señalan que la formación académica recibida les aportó principalmente en las concepciones teóricas como: pedagogía social, la educación no formal, trabajo multidisciplinario, las metodologías didácticas y las temáticas de inclusión e integración, lo cual potenció que estos lograran encajar dentro de este contexto, ya que la formación académica fue atingente a los requerimientos específicos del programa.

No obstante, los educadores diferenciales atribuyen igual importancia a las características personales y experiencias previas como apoyo a su desempeño dentro del contexto de alta complejidad.

Con respecto a la categoría de **expectativas sobre el trabajo de los educadores diferenciales**, los profesionales del PIE manifiestan las bajas expectativas que tenían en un comienzo, ya que solo visualizaban el rol del educador diferencial como un profesional que respondería a ciertas demandas, las que se encontraban establecidas en las matrices del proyecto.

El proceso de insertarse en el P.I.E. en su primera etapa se manifestó como un proceso de adaptación de ambas partes, tanto para los educadores del P.I.E. como para los educadores diferenciales, ya que no se contaba con un referente anterior, lo que transformaba la situación en un proceso pionero e incipiente.

Sin embargo, el educador diferencial en el proceso de trabajo en el P.I.E. produjo en los educadores sociales un cambio de visión y generando gran impacto, ya que no se esperaban que además de complementar una labor que se enfocaba en términos técnicos, responderían a su vez a una labor psico-socioeducativa real, en términos de vínculo, de compromiso con los NNJ, además de un trabajo pedagógico como tal. Esta situación se puede visualizar como un aspecto importante del “acoplamiento” que fue generado en el proceso.

Esta concordancia en cuanto a concepciones y perspectiva de trabajo, se fueron dando de forma paulatina en un proceso de asimilación, tanto de la

dinámica como del enfoque de trabajo del equipo PIE. Este proceso se potenció y desarrolló a partir de lo que los educadores diferenciales “traían a la mano”, en cuanto a su mundo de experiencias previas, de su formación pedagógica y de procesos personales en su mundo de emociones y de experiencias individuales.

De esta forma se superan las expectativas en cuanto a lo esperado, ya que los educadores diferenciales dentro de su proceso de intervención asumen distintos roles, superando las expectativas iniciales las cuales solo correspondían a una labor psicopedagógica. Mostrándose comprometidos en un proceso de intervención educativa en el cual se comienzan a instaurar otras metodologías las cuales se presentan de forma innovadora. En palabras de los educadores: “...hicieron cosas que proporcionaron y significaron procesos de enseñanza-aprendizaje bajo metodologías totalmente inesperadas”.

Con respecto a la categoría **niños, niñas y jóvenes y la escuela**, podemos señalar como una de las significaciones más importantes, la concepción positiva que poseen los NNJ sobre la escuela, considerándola como un lugar “de aprendizaje”, “un lugar para ser alguien en la vida”, “para el futuro”. Se evidencia un interés por la escuela, ya que la visualizan como un espacio de aprendizaje significativo y de convivencia con otros, un espacio social de desenvolvimiento.

Lo anterior resulta un tanto paradójico si analizamos que la mayoría de los NNJ que participan dentro Programa han sido vulnerados y/o excluidos por la institución escolar. Sin embargo resulta comprensible la opinión de los NNJ, si se considera que la educación es una de la herramienta que les posibilita salir de su situación de marginalización y aminorar las asimetrías sociales de la cual son objeto.

No obstante a ello, la opinión que tienen los NNJ de los docentes y otros profesionales y funcionarios de la escuela, es una actitud de rechazo, ya que les atribuyen una significación negativa, que no relacionan con los aprendizajes directamente, sino que más bien con una figura “excluyente”.

Las relaciones que se viven diariamente en los encuentros entre educadores y educandos son complejas, difíciles y fundamentales; relaciones sobre cuales debemos pensar constantemente, ya que se hace necesario

construir el hábito de evaluarlas y evaluarnos en ellas también, logrando analizar en forma crítica nuestro lenguaje y nuestra práctica, con lo que aprenderíamos y enseñaríamos juntos teniendo especial cuidado en el lenguaje y la forma de relacionarnos con los educandos, para no caer en la estigmatización y la exclusión, siendo estos los principales generadores del rechazo hacia la escuela, y así a los aprendizajes.

A pesar de la figura que proyectan los profesores y funcionarios de la escuela en los NNJ, el equipo PIE reconoce la importancia de estos en el proceso de reinserción social, situando a la escuela en un rol necesario y fundamental, donde parte de su labor radica en reafirmar esta figura de la escuela que conserva tintes negativos, en donde se deben fortalecer y favorecer la vinculación con la escuela como parte del proceso de inclusión social, a pesar de la carga de exclusión que trae para ellos, en relación a los profesores, funcionarios, directivos, etc.

Sin embargo para realizar este fortalecimiento de la vinculación de los NNJ con la escuela, el equipo manifiesta que el programa se transforma en un mediador de la reinserción y permanencia en la escuela, brindando desde una mirada amplia de la educación, herramientas y recursos educativos que tiene que ver con habilidades sociales de desenvolvimiento con otros, desarrollo de la autoestima, manejo de las emociones, etc. Sin embargo afirman como debilidad, la necesidad de un rol docente que funcione como mediador en este proceso, el cual abarque el área de lo formal pero que se sitúe como una especie de “embajador” en el área de lo No formal, para un trabajo educativo que sea específico y que contemple el desarrollo de contenidos y habilidades requeridas por la escuela, para aminorar el desfase educativo, así como reducir el impacto de la reinserción o permanencia educativa.

Podemos decir que la necesidad de mediación entre las dos áreas es el resultado de la relación desfavorable y distante entre lo Formal y lo No formal, donde el equipo PIE manifiesta “una relación compleja” con la escuela, de la cual se evidencia poca disposición a crear instancias de comunicación, diseñando en ellas estrategias en conjunto, enmarcadas en una mayor comprensión de la labor

del PIE con los NNJ, como un proceso que trasciende el trabajo educativo de contenidos , sino que se hace necesario que la escuela visualice (más allá de su rol específico educativo), que existe también un trabajo profundo con la familia del NNJ siendo así un trabajo en todos los ámbitos , por lo que se hace necesario que la escuela comprenda y asuma que es una parte importante de este proceso.

Las escuela debiese ser una institución integradora e integrada “per sé”, a cual se visualice como un espacio de encuentro complementario de otras áreas educativas; integrada, una “escuela amiga”; donde sus docentes y funcionarios no tuvieran miedo de abarcar otras áreas, de trascender el espacio educativo de la sala de clases.

A modo general podemos decir que el educador diferencial dentro de la escuela responde a una mirada inclusiva, donde su rol principal es de “integrador” para dar respuesta a las NEE que manifiesten los educandos dentro de ella, siendo parte de un proceso de inclusión dentro del mismo sistema educativo regular.

A su vez podemos decir que el equipo PIE de igual forma responde a un rol “inclusivo” dentro del espacio “social”, ya que incluye a los que se encuentran fuera de la escuela, así como los que se encuentran con desfases y problemáticas importantes a nivel educativo, siendo así los responsables de integrar nuevamente a los sujetos a la institución educativa como forma de reinserción social.

De esta forma damos con otro punto en común entre los educadores diferenciales especialistas en problemas de aprendizaje y el rol del equipo PIE, el cual es un rol común de inclusión social.

De acuerdo a esto es necesario, por último, destacar la participación del educador diferencial en este contexto, ya que se presenta como un profesional que logra desdibujar sus roles predeterminados, trascendiendo hacia una mirada educativa más amplia.

A su vez se evidencia una gran capacidad de adaptación, en donde se asume un rol que se acopla a las demandas educativas específicas del contexto, proceso en el cual se asume y se responsabiliza de un rol que le acomete, del cual se hace cargo con un alto nivel de compromiso.

Es necesario recalcar la opinión manifestada por los educadores del equipo PIE, ya que estos visualizan la importancia y la posibilidad de que el educador diferencial forme parte del trabajo profesional en su conjunto, complementando así la intervención psico-socioeducativa a partir de una mirada holística de la educación, ya que como a revelado nuestra investigación, el educador diferencial se ha ganado el espacio laboral como parte del equipo de profesionales del programa. Como ellos mismos lo indican, el educador diferencial puede jugar un rol complementario que facilita las relaciones, así como el proceso educativo de los NNJ con la escuela, asumiendo un papel mediador entre la educación regular y el PIE . Asimismo, se fomenta una apertura a un nuevo contexto dentro del ámbito de la educación No formal.

CONCLUSIONES

El campo de estudio en el cual estuvimos insertos como profesionales e investigadores, nos permitió conocer y adquirir una nueva experiencia profesional, en un contexto de alta complejidad del cual no se cuenta con experiencias docentes anteriores.

El análisis crítico de los instrumentos, la triangulación y discusión de los resultados, así como de una reflexión rigurosa del contexto particular del cual nosotros como investigadores y actores también participamos, se presentan los hallazgos que nos han permitido responder a nuestra interrogante y objetivos en el desarrollo del proceso investigativo.

Asimismo la inserción en este contexto particular y el desempeño de los educadores diferenciales, demostró la complementación de las líneas y perspectivas pedagógicas de la educación en esta situación. Los educadores diferenciales logran “acoplarse” a la visión y modelo de intervención del programa: PIE ENACCIÓN JOVEN de Quilicura.

Este “acoplamiento” o “encaje” lo podemos atribuir en cierta medida a las características, experiencias y perfiles personales de los educadores diferenciales, así como también a la importancia de la formación académica, la que proporcionó durante el transcurso de la formación profesional, las principales concepciones teóricas y el desarrollo de competencias profesionales con una particular mirada pedagógica, siendo coherentes y atingentes a los requerimientos específicos que este contexto único necesitaba.

Sin lugar a dudas las características personales y la formación profesional influyeron considerablemente en la significación del desempeño adecuado y contextualizado dentro del PIE.

En este sentido, podemos señalar que el educador diferencial al insertarse en esta realidad y además acoplarse con ella, ha posibilitado abrir un nuevo contexto ocupacional, jugando un rol de una profesionalidad docente emergente.

Por otra parte al referirnos a los hallazgos de cada uno de los objetivos planteados en la investigación, específicamente sobre las funciones y roles de los profesionales del PIE, pudimos dilucidar que se enmarcan dentro de la modalidad de trabajo transdisciplinario, en el que cada uno de los roles profesionales se desdibuja con el sentido de ampliar su mirada en la intervención. Si bien existen roles predeterminados, cada rol no es exclusivo. No hay una parcelación, es una mirada amplia y horizontal sin una jerarquización marcada, donde cada uno de ellos se entrelazan a partir de un objetivo común.

En cuanto a la intervención Psico-socioeducativa con los educandos, podemos decir que se basa principalmente en dos pilares fundamentales:

- ✓ Generación de vínculo, como primera acción intencionada, para garantizar un soporte de confianza, así fomentar mediaciones educativas más profundas con los NNJ.
- ✓ El enfoque de derechos como línea de intervención principal.

Asimismo, en lo que respecta al trabajo realizado por los educadores diferenciales, podemos concluir que se conjugaron en la práctica pedagógica diversos elementos y herramientas que complementaron la labor del programa PIE, además de ser coherentes con su línea de acción:

- ✓ Organización de espacios de aprendizaje acogedores, de respeto donde se promovieron la discusión, el debate, la crítica y consenso de las diversas temáticas trabajadas.
- ✓ Asignación de un valor trascendental a las experiencias previas, saberes y valores de los educandos, como elemento pedagógico de base para futuros aprendizajes.
- ✓ Generación de acciones pedagógicas innovadoras en relación al medio o contexto de los niños y jóvenes, utilizando para ello diversas estrategias metodológicas, principalmente la Metodología Interaccional Integrativa (MII)

y la Didáctica Comunicativa Textual (DCT), como herramientas pedagógicas coherentes a las exigencias y características de ellos.

- ✓ Apropiación de su labor de facilitador, guía y mediador entre los NNJ y sus aprendizajes. Potente
- ✓ Incrementación en los NNJ de un rol activo dentro de sus procesos de aprendizaje y fortalecimiento de su autoestima.
- ✓ Respeto a los diversos ritmos de aprendizaje de los NNJ.
- ✓ Generación de procesos individuales de aprendizaje, gatillados por climas emocionales de acogida y soportes de confianza.
- ✓ Complementación del trabajo pedagógico generando vínculos nutricios con los NNJ, así como también utilizando la línea de intervención metodológica propia del PIE, que es el enfoque de derecho.
- ✓ Evaluación psicopedagógica como apoyo a las matrices técnicas, complementando el trabajo educativo del PIE.
- ✓ Establecimiento de la grupalidad, el convivir y compartir la vivencia educativa cotidiana.
- ✓ A partir de esta aventura formativa se logró la apertura y auto exploración de los NNJ, alojando en ellos la posibilidad de habitar y de escuchar su intuición, de esta manera desarrollando su autoimagen.

Todo lo anteriormente señalado nos ha llevado a concluir que los aportes en que ha contribuido el educador diferencial en este contexto específico, responde al trabajo pedagógico realizado en términos de apoyo directo a la labor Psico-socioeducativa:

- ✓ Creando un proceso de vinculación y compromiso, en el cual se generó un fortalecimiento en la relación de los NNJ con sus aprendizajes,
- ✓ Una transformación de las concepciones negativas sobre los docentes y la escuela.
- ✓ Generación de acciones pedagógicas innovadoras en relación al medio o contexto de los niños y jóvenes, utilizando para ello diversas estrategias didácticas.

- ✓ El educador diferencial al insertarse en esta realidad y además acoplarse con ella, ha posibilitado abrir un nuevo contexto ocupacional, jugando un rol de una profesionalidad docente emergente.
- ✓ Los educadores diferenciales asumen un papel de mediador entre la educación regular y el programa, en términos de aminorar los desfases escolares y apoyar pedagógicamente a los NNJ, como parte del proceso de su inclusión escolar.
- ✓ El educador diferencial, es una herramienta fundamental para el PIE, como parte de su equipo de trabajo transdisciplinario, para lograr dar una respuesta coherente y complementaria a las necesidades de los NNJ, en el proceso de intervención Psico-socioeducativo desde una mirada holística de la educación.

ROL DEL EDUCADOR DIFERENCIAL ESPECIALIDAD PROBLEMAS DE APRENDIZAJE DENTRO DEL CONTEXTO DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN ESPECIALIZADO: “PIE ENACCIÓN JOVEN” DE LA COMUNA DE QUILICURA

Para lograr un buen desempeño dentro de este “contexto de alta complejidad”, el educador diferencial que integra al equipo necesita contar con un desarrollo personal que permita un manejo adecuado de sus emociones y de la frustración, ya que los educandos ingresados al programa se encuentran expuestos a altos factores de riesgo y vulneración como: situaciones de violencia intrafamiliar, consumo problemático de drogas, transgresión de normas, vulneración de derechos, situación de calle, abandono de la educación escolar, entre otras complejidades.

De esta forma, uno de los ejes transversales y primordiales en la intervención con los NNJ es la generación de vínculos nutricios, la cual es una labor intencionada e implica contar con una disposición adecuada para trabajar colaborativamente con profesionales de diversas disciplinas, desde un modelo de trabajo transdisciplinario, sin temor a cruzar las fronteras de su propio campo del saber, soltando sus certidumbres y ego profesional.

Una de las concepciones, en la cual debemos reflexionar, es que los educandos con quienes se trabaja en este contexto son NNJ que la sociedad en su conjunto marginaliza, vulnera y excluye. De cierto modo, ellos mismos olvidan de alguna manera su humanidad, a partir de no reconocerse como sujetos de derecho.

Por lo mismo se les etiqueta y estigmatiza como “delincuentes”, “flaites” en el discurso oficial como “infractores de ley”, se les considera individuos de control social, de los cuales la sociedad debe protegerse. Desde la perspectiva del PIE, los NNJ son “sujetos de Derechos”, considerándolos desde una perspectiva de protección, intencionando un proceso de restauración de ellos mismos.

La intervención parte por instalar la necesidad del sujeto como base de la intervención, aportando las herramientas para que el NNJ problematice su realidad

de vulneración y pueda tomar acciones posteriores para aminorar los factores de riesgo a los que se encuentra expuesto.

Además de considerar todo lo anteriormente planteado, el educador diferencial realizará las acciones pertinentes para lograr dar una respuesta satisfactoria a las necesidades tanto contextuales como de los requerimientos de los NNJ, asumiendo y generando funciones y roles caracterizadas como un educador que:

- ✓ Asume un rol activo, auto-critico, democrático y reflexivo sobre su práctica pedagógica cotidiana y acciones educativas en general.
- ✓ intenciona la generación vínculos nutricios con los NNJ.
- ✓ Organiza espacios de aprendizaje donde los NNJ se sientan acogidos, donde se respeten uno a otros como legítimos otros, formando así un trabajo democrático donde se promuevan espacios de discusión, debate y crítica desde una pedagogía de la pregunta.
- ✓ Genera acciones pedagógicas innovadoras en relación al medio o contexto de los niños y jóvenes, utilizando para ello diversas estrategias didácticas coherentes a las exigencias y características de los NNJ.
- ✓ Se apropia de su labor de facilitador, guía y mediador entre los NNJ y sus aprendizajes dentro de un proceso de inclusión social.
- ✓ Potencia en los NNJ un rol activo dentro de sus procesos de aprendizaje y fortalece su autoestima, así como también el respeto a los diversos ritmos de aprendizaje.
- ✓ Posee la capacidad de cruzar fronteras y experimentar procesos educativos más alternativos, promoviendo la autonomía progresiva.
- ✓ Evalúa psicopedagógicamente a los NNJ, como parte primera parte para una posterior planificación de su intervención psico-socioeducativo del PIE.
- ✓ Establecimiento de la grupalidad, el convivir y compartir la vivencia educativa.
- ✓ Generación de procesos individuales de aprendizaje, gatillados por climas emocionales y soportes de confianza.

- ✓ Respeto profundo hacia los NNJ, no dejarse llevar por los prejuicios que la sociedad en su conjunto le impuso sobre ellos.
- ✓ Tener la disposición de aprender de ellos y con ellos, considerando que como sujetos sociales nos educamos en comunión o en interacción con otros, bajo los supuestos de la socio-construcción del aprendizaje, y esta mutua influencia incide en nuestra manera de sentir, pensar y de construir y reconstruir el mundo.

Esta caracterización del rol del educador diferencial en este contexto específico, es un aporte para la creación de nuevos campos de actuación y desarrollo de una profesionalización docente emergente del Educador Diferencial Especialidad Problemas de Aprendizaje.



CRITERIOS DE RIGUROSIDAD

Con el afán de desarrollar la investigación con rigurosidad y credibilidad, se han considerado los cuatro criterios planteados por Guba (1985) para la investigación cualitativa: Credibilidad, Transferibilidad, Dependencia y Confirmabilidad.

Con respecto al criterio de **credibilidad** se desarrolló:

1. Recogida de material de adecuación referencial: Durante la investigación se realizaron grabaciones de audio, tanto de las reuniones realizadas con la profesora guía como también de las entrevistas, que sirvió para recoger datos pertinentes al estudio, realizadas a dos grupos: profesionales del Programa PIE y los educadores diferenciales.

2. Juicio crítico de expertos: A lo largo de la investigación se realizaron reuniones con la profesora guía, quién nos otorgó juicios críticos respecto al estudio propiamente tal, como también a otro experto, para la validación de las técnicas e instrumentos utilizados para recoger datos claros y precisos de la investigación.

3. Triangulación: En la investigación se contrastaron los datos obtenidos tanto de las entrevistas, el cuestionario, las notas de campo y el análisis documental los cuales se dirigieron a los grupos de estudio de la muestra y su contexto específico. A su vez los datos se confrontaron con el marco referencial desarrollado.

4. Establecer adecuación referencial: se registra en audio cada una de las sesiones de asesoramiento de nuestra memoria, realizadas con la profesora guía, como también contamos con las grabaciones de las entrevistas desarrolladas, realizadas a los grupos de estudio correspondientes a los profesionales de PIE y a los educadores diferenciales, las que en una etapa posterior fueron transcritas.

Conjuntamente a ellas se recogieron los cuestionarios, los cuales fueron administrados al grupo de estudio de los NNJ. Dicho material se encuentra en los anexos de nuestra investigación.

En cuanto al cumplimiento de la **transferibilidad** se desarrolló:

Muestreo teórico: A lo largo de la investigación se realizó un estudio íntegro de información respecto al proceso de deserción, los factores que inciden en éste y los indicadores pertinentes tanto en Latinoamérica como en Chile; la crítica que realizan diversos autores como Bourdieu, Giroux, Apple, entre otros, sobre la escuela y su función como reproductora de la desigualdad existente; el derecho a la educación, las modalidades educativas y la visión de la educación No formal como una educación para la libertad; la concepción de Paulo Freire, aspectos esenciales del proceso educativo, cualidades y actitudes indispensables del educador; el perfil profesional del Educador Diferencial Especialidad en Problemas de Aprendizaje de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y sus competencias profesionales. Lo anterior con el objetivo de lograr la saturación de la información importante, relevante y pertinente a la investigación.

Para el cumplimiento de la **dependencia** se realizó:

1. Métodos solapados: mientras se realizaba la investigación, se reunió la información desarrollando diversas vías de recolección de datos, dentro de los cuales se encuentran las entrevistas semi-estructuradas, un cuestionario y las notas de campo, los cuales posibilitaron recolectar y complementar la información, que permite enriquecer y agotar la obtención de los datos necesarios para la investigación.

2. Establecer una pista de revisión: Durante la investigación se desarrolla un proceso de recogida, análisis e interpretación de datos de las técnicas e instrumentos aplicados a la muestras del estudio, todos ellos se encuentran de manera explícita en los borradores y notas de reuniones efectuadas a lo largo de la investigación.

3. Llegar a un acuerdo para que un observador externo revise la dependencia: se ha acordado con un observador externo, la revisión final de la memoria, para

que ésta sea evaluada, quien en este caso corresponde a una profesora informante perteneciente a nuestra casa de estudios.

De acuerdo al criterio de **confirmabilidad** se desarrolló:

1.- Triangulación: en la investigación se realizaron tres tipos de triangulación, los cuales corresponden a:

- La triangulación de fuentes, que en este caso corresponde a cada uno de los casos, quienes brindaron información por medio de las entrevistas y el cuestionario.
- La triangulación de teorías, las cuales se desarrollaron en el marco teórico de la presente investigación.
- Finalmente se utilizó la triangulación de los investigadores, entre los cuales se encuentran nuestra profesora guía, el observador externo (profesora informante) y los mismos investigadores productores de la investigación.

2.- Llegar a un acuerdo para una revisión de la confirmabilidad: durante la investigación se realizó una observación consistente de los datos disponibles, por parte de nuestra profesora guía y por los investigadores en las constantes revisiones efectuadas.

BIBLIOGRAFÍA

Libros:

Aguirre Caulté, S. Alfar (1998) *Entrevistas y Cuestionarios*. Editorial Alfa, Sevilla, España.

Apple, Michael. (1986) *Ideología y Currículo*, Ed. Akal, Madrid, España

Apple, Michael. (1991) *Educación y poder*. Ediciones Paidós Ibérica S.A. / Centro de publicaciones del M.E.C. Madrid, España.

Araneda P., Ahumada H. (1990) *¿Integración o Segregación?* Editorial Interamericana Ltda. Santiago, Chile.

Bernabeu, J. y Colom, A (1998) *Enfoque de la Teoría de la Educación, visión pragmática que aborda la realidad educativa total, Formal, No formal e Informal*. Editorial Ariel Educación, España.

Bisquerra, Rafael (1998) *Métodos de Investigación Educativa. Guía Práctica*. CEAC, Barcelona, España.

Bourdieu, P, (1997) *Capital cultural, escuela y espacio social*, Editores Siglo XXI, Buenos Aires, Argentina.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude. (2004) *Los Herederos: los estudiantes y la cultura*. Ed. Siglo XXI, Buenos Aires, Argentina

Buendía E., Leonor-Colás (1998) *"Investigación Educativa"*. Editorial Alfa, Sevilla, España.

Casassus, J. (2007) *De la Conciencia...Al Cambio...Está el Cuerpo*. Lom ediciones, Santiago, Chile.

Casassus, Juan, (2007) *Educación Emocional*, Editorial Cuarto Propio, Santiago, Chile.

Casassus, J. (2003) *La escuela y la (des)igualdad*. Lom Ediciones, Santiago, Chile.

Freire, P. (1971) *Pedagogía del oprimido*. Editorial Siglo XXI, Buenos Aires. Argentina.

Freire, P. (1990) *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y Liberación*. Ediciones Paidós Ibérica S.A. Madrid, España.

Freire, P. (1997) *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Editado por siglo XXV, México.

Freire, P. (1997). *Pedagogía da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Editorial Paz e Terra Rio de Janeiro, Brasil.

Freire, P. (2006) *Cartas a quien pretende enseñar*. Editorial Siglo XXI, Buenos Aires. Argentina.

Freire, P. (1990) *La educación como practica de la libertad*. Ediciones Siglo XXI, Buenos Aires, Argentina.

Gimeno Sacristán, J, (1988) *El currículo: una reflexión sobre la práctica*, Morata, Madrid, España

Gimeno, J. y Pérez, A. (1992) *Comprender y transformar la enseñanza*, Ediciones Morata, Madrid,

Giroux, Henry. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Editorial Paidós/MEC. Barcelona, España.

Giroux, Henry (1992) *teoría de resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. Editorial siglo XXI, México.

Magendzo, S. y Toledo, M. (1990) *Soledad y deserción: un estudio psicosocial de la deserción escolar en los sectores populares*, Ed. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (P.I.I.E.) Santiago, Chile

Maturana, H., (2002), *Emociones y Lenguaje en educación y Política*, Dolmen Ediciones, Barcelona, España.

Nassif, Rama y Tedesco (1984).*El sistema educativo en América Latina*, Kapelusz, Buenos Aires, Argentina.

Pérez L.M. Bellei C. (2000) *Educación, pobreza y Deserción escolar*, UNICEF, Santiago, Chile

Pérez Serrano, G. (2004) *Pedagogía social. Educación social. Construcción científica e intervención práctica*, Ed. Narcea, Madrid, España.

Reimer, Everett. (1986). *La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación*. Editorial Labor, Barcelona, España.

Ruiz, José Ignacio (1996) *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Universidad de Deusto, s.n.

Salazar, Gabriel. (2004) *la educación popular en el Chile de hoy*. En: Movilizando Sueños: Encuentro Nacional de Educación Popular. Transcripción de la ponencia presentada. Santiago, Chile.

Sánchez, S (1993). *Paulo Freire una pedagogía para el adulto*. Editorial Espacio, Buenos Aires, Argentina.

Sandín, María Paz (2003). *Investigación Cualitativa en Educación*. Ed. Mc Wraw Hill. Madrid, España.

Santillana, S.A. (1983), *Diccionario de Ciencias de la Educación*, editorial Diagonal Santillana,

Sarramona, J. (1992) *La educación no formal*. Ediciones CEAC, S.A Barcelona, España.

Thomas J. La Belle. (2005) *Educación No Formal y Cambio Social en América Latina*. Buenos Aires, Argentina; Editorial Nueva Imagen.

Torres, Jurjo. (1994) *El curriculum oculto*. Ediciones Morata, S.L. Madrid, España.

Varela, Francisco (1996) *Ética y Acción*. Editorial Dolmen Ensayo. "el sentido común se nutre de estos hechos y desde ahí se gestiona.

Revistas:

Martínez, Miguel (2006). "La Investigación cualitativa (Síntesis Conceptual). Revista IIPSI. Vol. 9, Nº 1, p. 123-146 Lima, Perú

Espíndola, E. y León, A. (2002). *La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional*. Revista Iberoamericana de Educación Nº 30: Educación y Conocimiento: Una nueva mirada., de <http://www.rieoei.org/rie30a02.htm>

Revista Iberoamericana de Educación (2002) Nº 30: Educación y Conocimiento: Una nueva mirada. Extraído el 3 de agosto de 2011, de <http://www.rieoei.org/rie30a02.htm>

Solé, Isabel, (1997) *la concepción constructivista y el asesoramiento en centros* Revista infancia y aprendizaje, Nº 77, Editores: Fundación Infancia y Aprendizaje

Revista "el campo PSI", (1999) *la interdisciplina: entre la epistemología y la práctica* Lic. Alicia Stotkiner, de www.campopsi.com.ar/interdisciplina.htm

Revista “infancia y aprendizaje”, 1997.nº 78, editores: Fundación Infancia y Aprendizaje

Páginas web:

Declaración de los Derechos humanos (artículo 26) desde: <http://www.un.org/es/documents/udhr/>.

Encuesta Casen: <http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen/>

La Constitución Política de la Republica De Chile, (1980) Capítulo I, Sección I, Art. 1, Santiago, Chile
<http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=242302&idParte=&idVersion=2012-03-06>

Ley General de Educación (2009) Párrafo I, Art. 2, Santiago, Chile.
<http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043&idParte=&idVersion=2009-09-12>

MINEDUC (2008) Indicadores de la Educación en Chile 2007-2008 [pdf] en: http://ded.mineduc.cl/mineduc/ded/documentos/Indicadores_2007-2008.pdf

Ministerio de planificación (Mideplan) :
www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/

Oficinas de Protección de menores:
<http://www.sename.cl/wsename/estructuras.php?name=News&file=article&sid=187>

Servicio Nacional de Menores:
www.semane.cl

Documentos:

Alfonso Valdebenito Godoy (2011) *Evaluación Fenomenológica desde la Pedagogía Social. Enfoque centrado en la persona (ECP)*.s.n. Quilicura, Chile.

Araos, A. y Quezada, L. (2003), Adolescencia y deserción escolar. S.n. s.l.,
c.cl/mineduc/ded/documentos/Indicadores_2007-2008.pdf, el 28 de julio, 2011.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2010). *Panorama social de América Latina*. Documento Informativo. [Pdf] desde: <http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/9/41799/PSE-panoramasocial2010.pdf>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL, (2010). *Panorama social de América Latina, s.n, s.l.*

Instituto de Educación y desarrollo Carlos Casanueva (2010) Programa de Intervención Especializado "PIE Enacción Joven Quilicura", director del programa Alfonso Valdebenito Godoy, s.n, Quilicura, Chile.

Junta nacional de auxilio escolar y becas, JUNAEB. (2001) "Seminario Taller Deserción Escolar un Desafío para la JUNAEB y sus Programas Asistenciales", s.n, s.l.

Marchesi, A. (2003). *El fracaso escolar en España*. Madrid: Fundación Alternativas- Documento de Trabajo Extraído desde: www.falternativas.org/content/.../1/.../024f_29-07-05_11_2003.pdf

MINEDUC (2005) *Política Nacional de educación Especial: nuestro compromiso con la diversidad*, Santiago Chile.

MINEDUC. Departamento de Estudios y Desarrollo. (2008) Indicadores de la Educación en Chile 2007-2008 [pdf] desde: URL <http://ded.minedu>
Ministerio de Educación pública, (1996) "Cobertura Educacional a los 16 años de edad en los diferentes países" s.n, s.l.,

Pacheco Miguel, (2004) Las divisas del Nuevo Milenio. Educación no Formal. Desde: <http://www.imacmexico.org/>

Torres, A., (2007) *Paulo Freire y las pedagogías críticas: La palabra verdadera es la que transforma el mundo*, Plataforma: diálogos en educación: Internationale Weiterbildung und Entwicklung gGmb. de: <http://www.dialogos-en-educacion.org/actualidades/paulo-freire-y-las-pedagogias-criticas>

ANEXOS (EN FORMATO DIGITAL)

- ✓ **Carpeta Anexo I: Notas de Campo.**

- ✓ **Carpeta Anexo II: Entrevistas.**

 - Transcripción entrevistas Profesionales PIE.

 - Transcripción entrevistas Educadores Diferenciales.

 - Guiones de entrevista.

- ✓ **Carpeta Anexo III: Cuestionarios.**

 - Cuestionarios aplicados a los NNJ

 - Cuestionarios

- ✓ **Carpeta Anexo IV: Matrices de Análisis.**

 - Matriz PIE.

 - Matriz Educadores Diferenciales.

 - Matriz Cuestionarios.

- ✓ **Carpeta Anexo V: Álbum fotográfico.**