



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA  
EDUCACIÓN FACULTAD DE FILOSOFIA Y EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PARVULARIA.

LA GESTIÓN PARTICIPATIVA COMUNITARIA: UN ANALISIS DE LA  
EXPERIENCIA EN EL JARDÍN INFANTIL MI PEQUEÑO MUNDO ORGANIZADO  
DE LA COMUNA DE LA PINTANA.

MEMORIA PARA OPTAR AL TITULO DE EDUCADORA DE PARVULOS MENCION  
COMUNITARIA

AUTORES:

NOEMI ALEJANDRA HUENCHUMAN CAYUQUEO.

VALENTINA GABRIELA LEYTON DELSAHUT.

CAMILA ANDREA RAMÍREZ TEJOS.

PROFESOR GUIA:

GRACIELA DEL CARMEN MUÑOZ ZAMORA.

SANTIAGO DE CHILE, JUNIO, 2017.





UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA  
EDUCACIÓN FACULTAD DE FILOSOFIA Y EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PARVULARIA.

LA GESTIÓN PARTICIPATIVA COMUNITARIA: UN ANALISIS DE LA  
EXPERIENCIA EN EL JARDÍN INFANTIL MI PEQUEÑO MUNDO ORGANIZADO  
DE LA COMUNA DE LA PINTANA.

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE EDUCADORA DE PARVULOS MENCION  
COMUNITARIA

AUTORES:

VALENTINA GABRIELA LEYTON DELSAHUT.

NOEMI ALEJANDRA HUENCHUMAN CAYUQUEO.

CAMILA ANDREA RAMÍREZ TEJOS.

PROFESOR GUIA:

GRACIELA DEL CARMEN MUÑOZ ZAMORA.

SANTIAGO DE CHILE, JUNIO, 2017.

## **AUTORIZACIÓN**

Se autoriza la reproducción total o parcial de este material, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, siempre que se haga la referencia bibliográfica que acredite el presente trabajo y su autor.

Dedicamos esta memoria a:

Cada una de las personas que participó en esta investigación, a toda la comunidad de Mi Pequeño Mundo Organizado, por permitirnos ser parte la organización, crecer y aprender junto a ustedes.

A nuestras familias y amigos/as por el apoyo incondicional.

## **Agradecimientos**

En primer lugar, debemos agradecer a quienes fueron parte fundamental de este estudio, apoderados, niños, familias y comunidad del Centro de Acción Social y Educativo Mi Pequeño Mundo Organizado de la población San Ricardo, quienes nos brindaron parte importante de su tiempo, su cariño, participación y compromiso constante, con sus hijos/as y el proyecto.

A nuestra tutora **Graciela Muñoz Zamora**, quien nos guió y aportó con sus conocimientos, instrumentos y experiencia para lograr la presente investigación. A nuestro asesor metodológico, Juan González quien nos guió durante todo el proceso investigativo, nos acompañó y motivó a llevar a cabo esta investigación y todo lo vivido en el espacio.

También debemos agradecer a todos aquellos que siempre estuvieron ahí para tendernos la mano desinteresadamente ante cualquier dificultad y facilitar el proceso de desarrollo de este trabajo, a quienes nos motivaron terminar este proceso y luchar por nuestros ideales. A nuestras familias por apoyarnos en este largo camino y confiar en nuestro trabajo.

Noemi Alejandra Huenchuman Cayuqueo.

Valentina Gabriela Leyton Delsahut.

Camila Andrea Ramírez Tejos.

## Tabla de contenidos

<b>1. Capitulo: Introducción</b> .....	1
2. Capitulo Planteamiento del problema.....	3
2.1 Formulación del problema de investigación .....	3
2.2 Preguntas de investigación .....	9
2.3 Objetivos de la investigación.....	9
<b>2.4 Justificación de la investigación</b> .....	10
<b>3. Capitulo: Marco Teórico</b> .....	15
<b>3.1 Mercantilización de la educación</b> .....	15
3.1.1 Crisis del sistema educativo en Chile.....	15
3.1.2 Resistencia a la mercantilización.....	19
3.1.3 Plan globalizador y la inserción del concepto de "gestión" América Latina y Chile. ....	24
<b>3.2 Gestión en educación</b> .....	27
3.2.1 Gestión Participativa. ....	29
<b>3.3 El paso a la Educación Popular</b> .....	36
3.3.1 Rol de la comunidad.....	39
3.3.2 Educación popular y proyectos comunitarios una propuesta emancipadora. ....	42
4. Capitulo: Marco metodológico .....	51
<b>4.1 Tipo de investigación</b> .....	51
<b>4.2 Enfoque de la investigación</b> .....	54
<b>4.3 Método de la investigación</b> .....	55
4.3.1 Estudio de Caso.....	55

4.3.2 Fases del Proceso .....	57
4.4. Técnicas para la producción de datos .....	59
4.4.1 <i>Observación participativa</i> .....	60
4.4.2 Entrevista Semiestructurada .....	62
4.4.3 Grupo de Discusión.....	63
4.5 Participantes del estudio.....	65
4.6. Aspectos relativos a la validez y confiabilidad del estudio .....	67
4.7 Plan de Análisis.....	69
4.7 Ética del estudio.....	69
4.8 Escenario de la investigación .....	70
4.8.1 <i>Comuna de La Pintana.</i> .....	70
4.8.2 Población San Ricardo.....	72
4.8.3 Mi Pequeño Mundo Organizado. ....	74
5. Capítulo: Análisis de resultados.....	77
5.1 Recolección y análisis de los datos .....	77
5.2 Categorías de análisis .....	77
5.2.1 Un Jardín Infantil que surge desde la necesidad de las pobladoras. .	77
5.2.2 Un acercamiento al funcionamiento del centro educativo.....	82
5.2.3 Tensiones en el desarrollo de la gestión participativa.....	99
5.2.4 La autogestión, principal actividad para sacar el Jardín Infantil adelante. ....	100
5.2.5 Dificultades para desarrollar la gestión participativa.....	106
5.2.6 Sugerencias para mejorar la labor del centro educativo. ....	110
6. Capítulo: Reflexiones finales .....	117
7. Listado de referencias .....	126

## Resumen

Durante los últimos años en Chile, la educación parvularia ha tenido un desarrollo considerable debido a la cobertura alcanzada y la nueva institucionalidad. Sin embargo, es interesante rescatar la experiencia singular del “Centro de Acción Social y Educativo Mi Pequeño Mundo Organizado” de la comuna de La Pintana, el cual logra resignificar la gestión participativa dentro de un centro educativo para la primera infancia.

La presente investigación pretende, por medio de la metodología de estudio de caso, desde una mirada cualitativa, dar a conocer la experiencia educativa comunitaria desarrollada en la comuna de La Pintana. Por lo tanto, se desea describir cómo se desarrolla la gestión participativa en este centro educativo, las visiones y motivaciones de sus integrantes, cómo se organizan e identificar y, también, reflexionar respecto de qué aspectos y/o factores de la gestión participativa son favorecedores y cuáles generan tensión o dificultan el proceso. Pretende aportar con una nueva visión en cuanto a dicha gestión, la cual se desarrolla efectivamente cuando existe la voluntad y el compromiso de los integrantes de la comunidad que constituye el centro educativo.

**Palabras clave:** Gestión participativa, Educación Parvularia, Organización, Educación Comunitaria.

## **Abstract**

During the last years in Chile, the nursery education has had a considerable development thanks to the coverage reached and the new institutionalism. Nevertheless, it is interesting to consider the unique experience of “Centro de Acción Social y Educativo Mi Pequeño Mundo Organizado” of the district of La Pintana, which manages to reframe participatory management within an educational center for early childhood.

The present research aims, through the methodology of case study, from a qualitative view, to make known the community educational experience developed in the commune of La Pintana. Therefore, it is desired to describe how participatory management is developed in this educational center, the visions and motivations of its members, how they are organized and identify and reflect on what aspects and/or factors of participatory management are favorable and which generate tension or hinder the process. It intends to contribute with a new vision regarding this management, which is developed effectively when there is the will and the commitment of the members of the community that constitutes the educational center.

**Key Words:** Participatory Management, Nursery Education, Organization, Community Education.



## **1. Capítulo: Introducción**

La participación en el ámbito educativo ha sido constantemente una demanda y desafío en todos los niveles educativos, con mayor razón si pensamos la participación desde la comunidad y para la toma de decisiones de todos los aspectos claves del funcionamiento de un centro educativo.

En el nivel de educación parvularia, es donde evidenciamos mayor participación de las familias en los procesos educativos, con el objetivo de generar procesos educacionales pertinentes e integradores. Sin embargo, las políticas públicas no promueven la participación como un derecho, por lo que se crean instancias de participación a nivel consultivo, en las cuales las comunidades son un aporte para implementar actividades y/o proyectos ya organizados por las autoridades de los establecimientos.

Diversas investigaciones, confirman que a mayor participación de la comunidad educativa y de las familias que la integran, se evidenciaría una mejor calidad educativa y una actitud positiva de los estudiantes para enfrentar sus procesos educativos. A pesar de esto, existe poca documentación de experiencias generadas a través de procesos de participación auténtica, por ende, se ignoran sus fortalezas, debilidades, expectativas y logros.

En la búsqueda de una iniciativa educacional basada en la participación, encontramos al “Centro de Acción Social y Educativo Mi Pequeño Mundo Organizado” una experiencia educativa diferente, en donde nos integramos con el fin de conocer y describir cómo se desarrolla la gestión participativa en este espacio e identificar los factores que favorecen y tensionan este proceso.

La investigación está presentada en capítulos, siendo el primero el Planteamiento del problema, donde se cuestiona la participación en el ámbito educativo, desde los años 70’ hasta ahora. En este apartado, encontrará los objetivos y preguntas de investigación y una justificación de la pertinencia de ésta.

El segundo capítulo, el Marco Teórico se expone al lector todo el sustento teórico de esta investigación, pasando por los procesos políticos y sociales que se han vivido en Chile respecto a la educación, la visión desde la que se ha abarcado en los últimos tiempos, acercándonos al concepto de “participación” y “gestión educativa participativa”, y los términos que derivan de ellas, como comunidades de aprendizaje y educación popular. Para finalizar conociendo algunas experiencias populares de América Latina.

En el tercer capítulo, se encuentra el Marco Metodológico, conociendo la metodología de investigación utilizada en este documento, la definición del caso de estudio, los instrumentos de recopilación de información utilizados, las etapas que se llevaron a cabo, el plan de análisis desarrollado y una contextualización social y educativa de la comuna donde se encuentra el centro educativo y una descripción del espacio y de las personas que participan en él.

El cuarto capítulo, corresponde al Análisis de los Resultados, en donde se interpreta toda la información recopilada, organizada en categorías, para comprender los procesos vivenciados en este espacio educativo.

Terminando con las Reflexiones Finales, donde el lector podrá evidenciar los cuestionamientos, preguntas y conclusiones desarrolladas en este proceso de investigación, como también las proyecciones para nuevas investigaciones.

La investigación se realiza bajo un enfoque cualitativo, desde el modelo comprensivo crítico, utilizando el estudio de caso para integrarnos a este espacio y conocer sus características y particularidades.

Leer esta investigación le permitirá al lector conocer una experiencia educativa única, comprender sus procesos organizativos y reflexionar respecto de los factores que influyen directa e indirectamente en estos procesos, además de los desafíos que se presentan al levantar una experiencia educativa basada en la participación de su comunidad.

## 2. Capitulo Planteamiento del problema

### 2.1 Formulación del problema de investigación

*“El modelo educacional de una sociedad es el producto de una política educacional implícita o explícita. Como tal tiende por lo general a reflejar los modelos socioeconómicos y políticos vigentes, los que a su vez representan los intereses de los sectores con pretensiones hegemónicas en esa misma sociedad”.* (Nef, 2011, p.16).

La intensidad de una transformación dependerá del grado de equilibrio o ruptura del orden socioeconómico donde un sistema cualquiera se inserta. De especial relevancia aquí, son los factores políticos que definen el marco de autoridad y poder. Estos dan a la educación su carácter público y hegemónico, definiendo los parámetros de la cultura política: el conjunto de sentimientos conocimientos y evaluaciones de una sociedad hacia sus objetivos políticos.

Durante los años 70 y 80 en Chile, la transformación de una concepción de "Estado docente" a una de "Estado subsidiario" no fue resultado de una evolución progresiva, muy por el contrario, el cambio del modelo educacional fue la consecuencia directa de un cambio radical, rupturista y forzoso de un proyecto de sociedad a otro: de una democracia liberal con un estado intervencionista a un régimen dictatorial con una economía neoliberal. Dichos cambios educacionales se han proyectado hasta nuestros días.

En la primera mitad del siglo XX, el Estado garantiza la libertad de enseñanza, estableciendo en la constitución de 1925 que

*“La educación pública es una atención preferente del Estado... La educación primaria obligatoria... Habrá una superintendencia de educación pública, a cuyo cargo estará la inspección de la enseñanza nacional, y su dirección bajo la autoridad del gobierno. Posteriormente durante la instauración del nuevo régimen neoliberal el Estado decide que educar no era su responsabilidad plena y que no seguiría a cargo del necesario crecimiento del sistema educativo”.* (Oliva, 2008, p.211).

En la constitución de 1981, el Estado garantiza la libertad de enseñanza, institucionalizando legalmente la educación de mercado, consolidándose en 1990 al aprobarse la Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza (LOCE). Debido a esto, el Estado garante, activo y solidario queda definitivamente en el olvido. Además, se traspasa la función educativa a organismos privados, legitimando la aquella mencionada función de estos. Es así, como las escuelas estatales serán suplidas por sostenedores municipales y particulares subvencionados por el Estado. (OPECH, 2010).

Las políticas públicas de aquella época en materia de organización y gestión educativa, se sustentaban en los movimientos internacionales de la administración para el desarrollo, la economía de la educación, la planificación de los recursos humanos, las teorías del capital humano y la inversión en el ser humano y sus tasas de rendimiento individual y social. (Sander, 2002).

Ya en democracia, los noventa nos mostraron una sociedad más individualista, con menos confianza y expectativas en el Estado, en rápido proceso de envejecimiento, en un proceso de cambios en la cuestión valórica, y con una clase media que nuevamente pugna por ser protagonista económica y culturalmente (Méndez, 2003). La vuelta a la democracia trajo consigo la urgencia de modernizar el Estado conforme las demandas del nuevo régimen político, así surge un nuevo concepto: la Nueva Gestión Pública, que tiene como objetivo, garantizar eficacia, eficiencia y calidad en las políticas públicas y dar cuenta de los procesos que se llevan a cabo a nivel estatal y privado. Estos conceptos son integrados también al ámbito de la educación, relacionándose directamente con el paradigma mercantilista imperante en ese momento. Este paradigma implantado en dictadura se mantiene durante los posteriores gobiernos democráticos, por lo que todos los cambios referidos a la aplicación del concepto de gestión, responden al sistema neoliberal, pero no a las reales necesidades de la sociedad.

Con respecto al derecho a la educación, si bien es reconocido universalmente en la legislaciones de los países y los tratados internacionales, en Chile se restringe la perspectiva del derecho con el de escolarización y el aumento a la cobertura,

como si fuera suficiente para garantizar de por sí su cumplimiento. La consideración de la educación como bien público, como derecho y como servicio indica tres grandes aspectos que orientan su naturaleza ético-política y que son interdependientes entre sí. La educación como bien público es básica para humanizar la humanidad; los procesos educativos son el instrumento fundamental para hacer hombres y mujeres más libres, responsables y solidarios como personas y ciudadanos; la educación como derecho involucra el reconocimiento del sujeto de la educación, como sujeto de derecho, y la forma en cómo se garantiza la vivencia del mismo en una sociedad. La educación como servicio indica las condiciones estructurales mediante las cuales se ordenan, organizan y administran los recursos, para promover, gestionar y evaluar, la educación como bien, como derecho y como servicio. (Arias, Ayala & Díaz, 2011).

A inicios del año 2006, diversas manifestaciones, lideradas por los estudiantes secundarios, movimiento conocido como la “Revolución de los pingüinos”, se comienzan a levantar en rechazo al sistema educativo imperante, instalando un cuestionamiento social hacia la LOCE. Lo cual genera una respuesta por parte del poder ejecutivo y legislativo (administración Bachelet), concretándose en la promulgación de la Ley General de Educación (LGE, 2009). Sin embargo, esta nueva ley produce cambios de forma, más no sustanciales, manteniendo la problemática inicial: una educación basada en concepciones de mercado.

En el 2011, emerge nuevamente el movimiento estudiantil, protagonizado por la Asamblea Nacional de Estudiantes Secundarios (ACES), Coordinadora Nacional de Estudiantes Secundarios (CONES) y la Confederación de Estudiantes de Chile (CONFECH), cuestionando los pilares estructurales no sólo del sistema educativo, sino que, además, del sistema imperante en general. La ACES se refiere opina de este período que: *“se ha abierto la puerta para que el mundo social defina el tipo de sociedad que quiere. Nuestras movilizaciones han desnudado a un país injusto, desigual, inequitativo pero abundante en energía, creatividad, ideas y convicciones”*. (ACES, 2011, p.141). En base a esto y a las críticas develadas desde las movilizaciones sociales que surgen desde el campo de la educación hacia el sistema

político-económico en general, es que se ha vuelto indispensable también hacer un análisis desde la base de ésta, es decir, el derecho a la educación. Hoy es cuando cobra relevancia y se debe profundizar en el debate con respecto a los alcances de la definición.

De acuerdo a la perspectiva del Estado, el derecho a la educación se basa en la necesidad de escolarizar y aumentar la cobertura en todos los niveles educativos, siendo el nivel de educación parvularia el más afectado por este paradigma, ya que las políticas públicas desde el reconocimiento del nivel en el año 2001, durante el gobierno de Ricardo Lagos, han apuntado directamente a ampliar la cobertura, dejando de lado la calidad y equidad en este período. Durante la cuenta pública del año 2013 en el gobierno de Sebastián Piñera, se anuncia la obligatoriedad del segundo nivel de transición, argumentando un avance en la universalidad y gratuidad de la educación escolar. De esta manera, propone una reforma constitucional que establece el kínder obligatorio para todos los niños de Chile, sin embargo, no garantiza el derecho a la educación en la primera infancia. Las políticas desarrolladas para educación parvularia se han implementado una serie de programas e intervenciones que invisibiliza a los niños/as y los propósitos de la educación infantil. Muchas de las argumentaciones que se escuchan son nociones y énfasis desarrollados por el Banco Mundial sobre la importancia de invertir en este nivel educativo, pero no considerando sus propias características como nivel educativo. (Muñoz, 2013).

Respecto a esto último, la ACES plantea que:

*“Nuestras propuesta se basa en que el estado tenga la obligación de asegurar los recursos de manera preferente, las normativas adecuadas, así como garantizar que el proceso y el contenido educativo sea construido por la comunidad, a través de la participación activa y la fiscalización permanente”. (ACES, 2012, p.1).*

Los movimientos sociales llevan a que los distintos actores y sectores populares realicen acciones para avanzar en procesos más democratizadores y de

mayor protagonismo social, lo que da cuenta de nuevas prácticas, visiones y estrategias de cómo hacer política y trabajo social, el contexto imperante tiene gran influencia en que la participación y la organización colectiva sean muy limitadas y que, más bien, se tiende a desvalorizar, concreta y simbólicamente, la acción colectiva o comunitaria a través de las condicionantes establecidas desde el modelo económico.

Es bajo este contexto que la educación se posiciona hoy en día como la principal herramienta con la cual se espera combatir las desigualdades que ha instaurado el sistema neoliberal, un sistema político y económico que ha perpetuado la inequidad, profundizando la desarticulación, consolidando estrategias individualistas y propiciando la exclusión. Será particularmente la educación comunitaria/popular la que deberá aportar y resignificar su acción educativa y política.

En esta perspectiva, la educación popular tiene una función relacionada directamente con lo pedagógico, como con la acción política y de formación social. Esta es una herramienta de construcción política, de transformación social y su metodología es intencionada en este sentido. De esta manera, la alternativa de acceder a este tipo de educación, significa acceder a un proyecto de formación que ponga énfasis en la participación, promueva la organización abierta al diálogo reflexivo, promotora de la igualdad, de calidad, contextualizada a la realidad, comprometida con los derechos humanos, entre muchas otras cosas. Principalmente es una educación constructora de la transformación social.

Bajo este matiz de educación emancipadora, es que surgen variadas iniciativas, principalmente en los sectores más vulnerables de la Región Metropolitana, ya que, responde a los reales intereses y necesidades de la población, siendo una de ellas el “Centro de acción social y educativo “Mi Pequeño Mundo Organizado”, emplazado en la Población San Ricardo de la comuna de La Pintana. Es un Jardín infantil comunitario, que surge como iniciativa de los propios pobladores a fines del año 2011, quienes decidieron hacerse cargo de la educación de sus niños y niñas, diseñando y construyendo el centro educativo ellos mismos,

organizados a través del asambleísmo y financiados por medio de la autogestión. Posteriormente, el 2012 fue empadronado por la Junta Nacional de Jardines Infantiles JUNJI, afiliándose al programa CECI (Centro educativo y cultural de la infancia). El centro educativo posee un currículum propio. En este mismo espacio, además, se han generado otras instancias de autoeducación, como, por ejemplo, talleres para niños y niñas de la población el día sábado e instancias de nivelación de estudios, destinados para los pobladores que no han terminado la enseñanza básica, utilizando como metodología la educación popular.

Deseamos conocer y comprender esta experiencia particular, por ser una propuesta alternativa respecto a los procesos organizativos que desarrollan, para significar la participación activa de los sujetos que se han encargado de darle vida a este espacio y ampliar el conocimiento respecto a experiencias educativas comunitarias en educación inicial.

Esta investigación tendrá como objetivo sistematizar el proceso de organización de la gestión participativa del "Centro de acción social y educativo Mi Pequeño Mundo Organizado". En esta investigación daremos cuenta del proceso vivido desde una perspectiva histórica y desde la práctica de los pobladores y participantes del Centro educativo por mejorar los procesos de gestión participativa en él. Esto se basa en comprender que una educación de calidad para la primera infancia requiere la participación activa de su comunidad. Por lo que es necesario en el contexto actual, mostrar sus experiencias de organización y gestión.

La investigación se realizará bajo el paradigma comprensivo crítico, desde la perspectiva cualitativa, considerando la sistematización de las prácticas cotidianas realizadas en el centro educativo, a través del método de *estudio de caso* trabajo de inserción en el centro educativo realizado durante un año (Enero 2016- Enero 2017).

## **2.2 Preguntas de investigación**

### **Pregunta principal**

¿Cómo se desarrolla la gestión participativa en el “Centro de acción social y educativo Mi Pequeño Mundo Organizado” de la población San Ricardo de la comuna de La Pintana?

### **Preguntas específicas**

- ¿Cómo surge la propuesta educativa del “Centro de acción social y educativo Mi Pequeño Mundo Organizado”?
- ¿Cuáles son los elementos fundamentales de la gestión participativa desarrollada en el Centro de acción social y educativo Mi Pequeño Mundo Organizado?
- ¿Cómo perciben la labor del centro educativo los actores del proyecto?
- ¿Qué elementos de la gestión favorecen la participación en el “Centro de acción social y educativo Mi Pequeño Mundo Organizado”?

## **2.3 Objetivos de la investigación**

Los objetivos de la investigación son:

### **Objetivo general**

Establecer los aspectos claves y tensiones de la gestión participativa desarrollada en el Centro de acción social y educativo Mi Pequeño Mundo Organizado de la población San Ricardo, La Pintana a partir de la mirada de sus procesos y actores.

### **Objetivos específicos**

- Describir el surgimiento de la propuesta educativa del “Centro Educativo Mi Pequeño Mundo Organizado”
- Describir la percepción que tienen los actores, apoderados, trabajadores, y comunidad que participan en la comunidad, de la gestión participativa desarrollada en el centro educativo Mi Pequeño Mundo Organizado.
- Describir los elementos fundamentales que favorecen la participación en el Centro de acción social y educativo Mi Pequeño Mundo Organizado.
- Identificar las tensiones presentes en el desarrollo de una gestión participativa en el centro educativo.

## **2.4 Justificación de la investigación**

Durante la década de los 80' en Chile y en el resto de América Latina se producen profundos cambios políticos, por lo que las personas han debido sufrir cambios en sus dinámicas familiares y comunitarias. Con la llegada de la globalización, el desarrollo económico y la incorporación de la mujer en la vida laboral, los roles y funciones de estos agentes sociales se han debido modificar, afectando directamente el ámbito de la educación.

Debido a este nuevo panorama, donde los horarios laborales de los padres, madres y apoderados son muy extensos, se ha desplazado parte importante de su rol como educador/a principal de los niños y niñas, dejando esta responsabilidad en manos de los y las educadoras/es de los centros educativos en sus diferentes niveles (Educación parvularia, educación básica, educación media). En el nivel de educación parvularia, *“La familia, considerada en su diversidad, constituye el núcleo central básico en el cual la niña y el niño encuentran sus significados más personales, debiendo el sistema educacional apoyar la labor formativa insustituible que ésta realiza”* (UNICEF, 2002, p.5).

Así mismo la comunidad entendida como el entorno más cercano de los niños y niñas es considerada parte importante y fundamental de la formación de sus primeros aprendizajes, por lo que se hace indispensable que en la realización de las diversas experiencias de aprendizajes, la familia, comunidad y centros educativos trabajen unidos en pro de los niños y niñas. Sin embargo, vemos que esta es una tarea cada vez más difícil ya que con las condiciones de la sociedad actual, los centros educativos y las educadoras de párvulos cuentan cada vez menos con la participación de los padres y las comunidades, por lo que es necesario buscar diversas alternativas que nos aporten en la búsqueda de soluciones para esta realidad.

Además de los factores mencionados que dificultan la participación de las familias y la comunidad en los procesos educativos de los niños, y niñas, como los extensos horarios de trabajo, la inclusión de la mujer al ámbito laboral, entre otras. También se encuentra la creencia que el aprendizaje se da solo en la escuela, que las familias pueden aportar desde el hogar, o que son los profesores los que deben encargarse de la educación formal de los niños, niñas y adolescentes. Las familias no siempre están de acuerdo con las dinámicas, y metodologías que se están implementando en la educación formal y no se generan espacios de diálogo y reflexión en las instituciones educativas.

Es en este contexto, que se quiere indagar sobre la gestión participativa, que en las instituciones formales educativas no se ha implementado de manera pertinente. Este proceso de gestión lo podemos definir como: *“Para situarnos en una definición un tanto clásica de la gestión, podemos decir que la gestión es una capacidad de generar una relación adecuada entre, la estructura, la estrategia, los sistemas, el estilo, las capacidades, la gente y los objetivos superiores de la organización considerada. O dicho de otra manera, la gestión es la capacidad de articular los recursos de que se dispone de manera de lograr lo que se desea.”* (Cassassus, 1997 p. 5). En este proceso de generar una relación adecuada entre los recursos humanos y materiales para cumplir un objetivo, debiera darse la gestión participativa donde todos los integrantes de la comunidad educativa participan del

proceso de planificación, toma de decisiones e implementación, sin embargo, hasta la fecha no se han generado experiencias así en la educación formal en sus distintos niveles, ya que está regulado por conceptos de mercado, enfocados al crecimiento económico y a estándares de calidad y la participación se visualiza desde una perspectiva simbólica e informativa.

Desde ahí que la gestión educativa, tal como plantea:

*“Desde un punto de vista más ligado a la teoría organizacional, la gestión educativa se ve como un conjunto de procesos teórico-prácticos integrados horizontal y verticalmente dentro del sistema educativo. Es un saber de síntesis capaz de ligar conocimiento y acción, ética y eficacia, política y administración en procesos que tienden al mejoramiento de las prácticas educativas, a la exploración y explotación de posibilidades, y a la innovación permanente como proceso sistemático.”* (UNESCO, 2000, p.16).

Los procesos mencionados en esta cita están a cargo de las autoridades de las instituciones educativas y se enfocan en la calidad y eficacia de la educación. Es por esta visión de la educación y la gestión, muchas veces no responden a las reales necesidades e intereses de las personas, y no permiten la participación, es que en los sectores vulnerables surgen espacios de diálogo en busca de un nuevo tipo de educación.

Los protagonistas de este cambio de paradigma son los movimientos sociales que en busca de una mejor calidad de vida, han construido proyectos a través de la autoeducación utilizando mayoritariamente el modelo de educación popular. Metodología utilizada históricamente por los movimientos sociales latinoamericanos para lograr recuperación de territorios, emancipación y el control de su comunidad. Siendo la auto educación la herramienta principal para lograr este objetivo.

En Chile el proceso de auto-educación ha sido materializado en diversas iniciativas bajo la metodología de la educación popular. La cual es reconocida como una propuesta alternativa, e incluso como una tendencia pedagógica en América Latina y Chile. Se comparta o no sus postulados, no se puede negar la importancia e influencias cultural y política de los discursos y prácticas educativas orientadas hacia

la generación de espacios y acciones emancipadoras protagonizados por los sectores populares. (Dussan, 2004).

Este concepto que aún está en desarrollo en nuestro país, ha significado una nueva forma de educación, que posibilita la participación activa de todos los integrantes de una comunidad educativa, y las respuestas a las necesidades reales de un sector en específico.

Desde la aparición de este concepto, es que en nuestro país se han desarrollado diversas experiencias de educación popular, todas ubicadas en sectores socialmente vulnerables, que apuestan por nuevas formas de relacionarse, comunicarse, y transformar la realidad en la que viven.

*“El proceso auto-educativo ha sido en Chile, sobre todo, un proceso de construcción de identidades en situación de adversidad, razón por la que su meta ha sido la tendencia a humanizar las condiciones de vida existentes. Como tal, es un esfuerzo cultural realizado por los mismos sujetos en el terreno real de su vida, esfuerzo que muy difícilmente ha sido realizado desde el interior del aula, donde prima la hetero-educación (o sea, el aprendizaje de elementos distintos a la vida real que se lleva fuera de ella). En tanto es auto-cultivo humano, es un proceso que no tiene precio. No es una mercancía. Y jamás debe serlo.”*  
(OPECH, 2010, p.2).

Sin embargo, a pesar de existir este tipo de educación en diversas partes del país, no son conocidas, ni socializadas. Por lo que se desconocen sus realidades, objetivos, expectativas y formas de organización. En la actualidad existen una gran cantidad de organizaciones sociales, autogestionadas que a través de la educación popular buscan saldar la crisis de la educación, la cual se ha terminado por definir como una crisis "orgánica". Es por esto que esta investigación pretende dar a conocer la experiencia de educación comunitaria/popular del “Centro de acción social y educativo Mi Pequeño Mundo Organizado”, centralizando el análisis en la gestión participativa que se lleva a cabo en ese espacio, la toma de decisiones sobre la reorientación pedagógica de su currículum de educación popular que garantice una mayor coherencia entre lo teórico, lo metodológico y la acción educativa que debe

expresarse en la participación, en la selección y organización de las acciones que se lleven a cabo, la comunicación interactiva, el diálogo de saberes y la incorporación de dispositivos pedagógicos consecuentes con la autogestión educativa para el empoderamiento de las comunidades.

Es necesario que estas experiencias educativas sean socializadas, y conocidas, crear redes con otras experiencias similares, para que las personas de distintos lugares, puedan optar por la educación que deseen, conozcan que existen otros tipos de educación, y que el aprendizaje se desarrolla durante toda la vida y puede darse en comunidad.

En esta perspectiva pretendemos que esta experiencia, contribuya a realizar procesos pertinentes a las realidades de las comunidades para lograr una sinergia del proceso educativo. Esto es especialmente relevante para la educación de la primera infancia y permite además, generar aprendizajes para construir una educación con participación activa de las comunidades, frente a una educación que se desvincula de las reales necesidades de las comunidades.

### 3. Capítulo: Marco Teórico

#### 3.1 Mercantilización de la educación

##### 3.1.1 Crisis del sistema educativo en Chile.

Durante la década de los 70' en Chile se produce un cambio rupturista y forzoso en la sociedad, provocado por el golpe militar del 11 de septiembre de 1973, que perdura hasta el 11 de marzo de 1990, período en el cual la educación es asumida como un bien público de mercado, que aporta significativamente, primero, al crecimiento, y más adelante, al desarrollo del país, desde la concepción sustentada por la teoría del "capital humano" (Becker, 1993; Pedró y Puig; 1998). Esto determina el paso del Estado garante o benefactor, también llamado "Estado docente"(Núñez, 1982) afianzado desde la constitución de 1925, el cual señalaba que *"La educación pública es una función preferente del gobierno, el congreso formará un plan de educación nacional y el ministro del despacho respectivo le dará cuenta anualmente del Estado de ella en toda la república"*. (Nef, 2001, p 16). El Estado subsidiario, llevo a que se atomizara y privatizara el sistema, en el caso de la educación básica (primaria), humanístico-científico (secundaria) y técnica, se consagró la opción preferente por lo privado y se traspasaron los colegios desde el gobierno central a los municipios, con aras de una pretendida descentralización, paradójicamente elaborada en una régimen autoritario. (Nef, 2001, p18)

Este proceso del cambio del Rol del Estado, se aprueba en la Constitución de 1980, repercutiendo como hemos mencionado anteriormente en la educación,

*"Este principio de subsidiariedad y su corolario, la transformación del rol del Estado en la educación se manifiesta al menos en tres aspectos neurálgicos: el traspaso de la gestión de los establecimientos escolares, desde la dependencia ministerial centralizada a una descentralizada, la municipal; la transferencia de los docentes, de funcionarios públicos a municipales, y el cambio del sistema de financiamiento de la educación pública, desde un modelo basado en la oferta a uno basado en la demanda, estimulando la incorporación masiva de agentes privados*

*(sostenedores) al mercado de la educación (Cox 2005; Donoso 2005). (Citado por Oliva, 2008, p.218)”.*

Este proceso y en especial el rol del Estado subsidiario, se consagran con la publicación, de la Ley Orgánica Constitucional de enseñanza, publicada en el Diario Oficial el 10 de marzo de 1990, en donde su artículo tercero señala que el Estado tiene el deber de resguardar especialmente la libertad de enseñanza (*Chile MINEDUC 1990 Ley N° 18.962*). (Citado por Oliva, 2008).

En la constitución de 1980, se establece que el Derecho a la Educación tiene como propósito fundamental “...*el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de su vida*”. (CENC, 1980, p.12). Sin embargo, se estableció en los artículos 10 y 11, sobre el derecho a la educación, un número de nuevos principios: “*Los padres tienen derecho preferente y el deber de educar a sus hijos. Corresponderá al Estado otorgar especial protección al ejercicio de este derecho*” (CENC, 1980, p.12). Si bien el documento reconoce que “*la educación básica y media son obligatorias debiendo el Estado financiar un sistema gratuito con tal objeto...*” (CENC, 1980, p.12), a su vez establece que “[*es*] *deber de la comunidad contribuir.. [a su] desarrollo y perfeccionamiento*”. (CENC, 1980, p.13). Sin embargo el punto central del documento es la afirmación de la “**libertad de enseñanza**”. Ésta incluye el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales... “*no teniendo otras limitaciones que las impuestas por la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad nacional...*”(CENC, 1980, p.13). En tal sentido, y consecuente con su concepción ideológica, establece que la “*enseñanza oficialmente no podrá orientarse a propagar tendencias políticos partidistas alguna...*” (p.13). Finalmente complementando el principio de libertad de enseñanza, el documento concluye reiterando que “*los padres tienen derecho a escoger el establecimiento de enseñanza para sus hijos*” (Nef, 1999-2000, p.18) Como también lo menciona Assaél, (2009):

*“Esta Constitución respeta como principios sacrosantos la libertad de enseñanza, entendida como el “derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales”, el derecho a la propiedad*

*privada y la libertad de gestión por sobre el derecho a la educación, que no goza de garantía constitucional.” (Assaél, 2009, p.2).*

El objetivo central de la nueva constitución en materia educacional, es que el Estado subsidiaria la oferta de los establecimientos públicos. El ministerio del interior dictamina las normas del traspaso de la administración de un alto porcentaje de escuelas y liceos a los municipios, hasta ese momento en manos del Estado central, incluyendo en ese acto al personal docente, administrativo, de servicio, y cambiando la modalidad de asignación del financiamiento a los establecimientos escolares. *“El profesorado perdió su carácter de funcionario público y se transformó en empleado particular”.* (Nef, 1999-2000, p.18).

En consecuencia, esto generó un deterioro en la calidad de la educación pública, con la municipalización ésta dejó de ser realmente estatal, permitiendo la expansión de la educación privada. El punto central fue que la educación se configuró en un bien de mercado más, con abismales diferencias en calidad y accesibilidad. La educación más desmedrada quedó a cargo de las municipalidades, la educación privada-subsencionada se ubica en un lugar intermedio, y la educación de mejor calidad se concentra en instituciones privadas, no subsencionadas. (Nef. 1999-2000, Oliva, 2008).

Junto con la nueva visión de la libertad de enseñanza, es que se toman nuevas medidas para mejorar la calidad educativa...*“en términos de calidad educativa, se instaló la lógica de un currículum nacional, y de estándares y mediciones de aprendizaje, que se realizan a través del SIMCE”.* (Assaél, 2009, p.5). Esto es reafirmado en la siguiente cita

*“Se ha reiterado insistentemente que los resultados de la medición SIMCE deben servir como insumo a las familias para la adecuada elección de establecimientos educativos para sus hijos/as, en otras palabras, para que opere en forma adecuada el mercado de la educación. Se sostiene que los puntajes obtenidos por escuelas y colegios constituyen una información valiosa que permite comparar la oferta educativa en términos de calidad y que obliga, a su vez, a competir a los establecimientos para captar la matrícula que necesitan.”* (Opech, 2005, p.2).

La aplicación de ésta prueba estandarizada ha causado controversia desde su primera aplicación, *“En forma parcial y muy recientemente, se ha explicitado desde las políticas educativas que medición de resultados de aprendizaje no es sinónimo de calidad de la educación”*. (Opech, 2005, p.3). Desde la visión de especialistas y profesionales de la educación, es que se observa, que los resultados del SIMCE, no inciden de manera significativa en la decisión de los apoderados al momento de seleccionar una institución educativa, dependiendo del sector social en el que se sitúen es que se valoran factores como, cercanía del hogar, relación con los profesores, preocupación por los alumnos, idioma extranjero, actividades extraprogramáticas, entre otros. (Opech, 2005).

*“Esta medición se realiza a través de una prueba censal (a toda la población de niños y niñas del nivel evaluado) aplicada a los cuartos y octavos básicos y a los segundos medios. Los puntajes estandarizados obtenidos por los estudiantes son entregados a la opinión pública en forma de promedios por colegios, los cuales aparecen en listas de ranking que permitirían identificar los colegios con mejores resultados.”* (Opech, 2005, p.6).

Teniendo en cuenta, que esta prueba es aplicada a todos los alumnos de sistema escolar, es que hay que tener consideración en los resultados. Diversas investigaciones han demostrado que los factores que influyen en los resultados de los estudiantes son en un 30% lo que sucede dentro de la escuela, y en un 70% factores extraescolares, como origen socioeconómico, cultural y familiar de los niños. (Opech, 2005), por lo que podemos concluir que la medición de calidad educativa que se implementa en el país, no considera factores de pertinencia y contexto de los alumnos evaluados, e instituciones educativas.

En definitiva, según Venegas y Óliver (2003, p.12) mencionan que las políticas educativas impulsada por los organismos multilaterales de crédito en América Latina, implantadas en Chile por el régimen militar y que se mantiene en los posteriores gobiernos democráticos, apuntan a la autonomía en la formación individual y a una superficialidad formativa que solo abarque el conocimiento inmediato técnico y funcional del saber. La misión principal de la educación sería la transmisión de datos

e información en pro del crecimiento de la economía, formando obreros y mano de obra a bajo costo para el creciente mercado laboral. La educación sería entonces una industria y no un derecho; un insumo que necesita un molde para ajustarse a los objetivos financieros requeridos. El mercado abre espacios rentísticos a cualquier nivel, aun por encima de los derechos sociales.

### **3.1.2 Resistencia a la mercantilización.**

En el año 2006 ocurren una serie de movilizaciones encabezadas por los estudiantes secundarios, periodo denominado como "*La revolución de los pingüinos*" (por el color de los uniformes estudiantiles), marca un hito dentro de la historia, ya que se levanta como la manifestación ciudadana más grande pos dictadura. Los estudiantes durante este periodo, realizan un profundo cuestionamiento a la reforma educativa chilena y a los fundamentos mismos del sistema escolar. El derecho a la participación, y especialmente el derecho a la participación estudiantil, emerge claramente como un componente esencial de los procesos de reforma educativa, tradicionalmente vertical y modernamente tecnocrática, y como una dimensión más del derecho a una educación de calidad. Los estudiantes exigen la derogación de la LOCE, entre otras cosas. (González, Cornejo, & Sánchez, 2006).

*“Los estudiantes y otros actores sociales pedían, derogar la LOCE, fortalecer la educación pública, acabar con la Municipalización, redefinir el rol del Estado, impedir el lucro con recursos públicos y la educación de mercado, acabar con la discriminación y selección arbitraria de estudiantes, revisar la Jornada Escolar Completa (JEC), promover mejoras curriculares, como la incorporación de formación sindical y educación sexual y promover la **participación de la comunidad educativa**, entre otros.” (Opech, 2007).*

El "modelo educativo" chileno, bautizado y proyectado como tal, principalmente por los organismos financieros internacionales, ha sido puesto en jaque por los actores más importantes y menos pensados: los estudiantes, transformados de la noche a la mañana de beneficiarios en actores, de destinatarios en protagonistas. Usando la lógica del modelo chileno, ellos expresan: "*Si la educación es un mercado, los clientes tienen la palabra.*"(Angulo, 2012).

Como resultado de las movilizaciones y exigencias de los estudiantes, es que el día 12 de noviembre del año 2007, se firma el Acuerdo por la Calidad de la Educación, con el fin de sustituir la LOCE, y acabar con la mercantilización de la educación, *“fue suscrito por la Presidenta de la República, varios ministros y las dirigencias de la coalición gobernante (DC – PPD – PS – PR) y de la oposición de derecha (RN y UDI).”* (Opech, 2007).

*“Este acuerdo refleja lo anterior, y por eso hemos concordado que junto al Ministerio de Educación, exista una Superintendencia de Educación, una Agencia de la Calidad y un nuevo Consejo Nacional de Educación que reemplace al actual Consejo Superior de Educación. Este conjunto de instituciones públicas tendrá como tarea central velar por la calidad educativa de nuestro sistema escolar, y porque las oportunidades para nuestros niños y jóvenes se distribuyan con equidad. Lo anterior será posible a través de la definición de estándares de aprendizaje comunes a todos nuestros establecimientos educativos, y a mecanismos de aseguramiento del cumplimiento de dichos estándares.”* (Provoste, Alvear, Gómez, Vitar, Larraín &, Viera, 2007, p.1).

Junto a esto, en el mismo documento se menciona que:

*“Históricamente la educación en Chile ha sido provista de manera mixta. Es responsabilidad del Estado mantener y desarrollar un sistema de educación, gratuito y de excelencia. Junto con ello debe velar por la eficaz realización de la libertad de enseñanza y del derecho a una educación de calidad a través del apoyo todas las escuelas, sean públicas o privadas, aumentando así, la diversidad de los proyectos educativos en nuestro sistema escolar. Ello es una condición indispensable en una sociedad democrática y plural, que valora todas las expresiones culturales y religiosas que conviven en su seno.”* (Provoste, et. al. 2007, p. 5).

El 17 de agosto de 2009, se aprobó la Ley General de Educación (LGE) que deroga la LOCE, más no modifica el rol subsidiario del Estado, no se refiere a financiamiento, municipalización, condiciones de trabajo de los docentes y educación superior, prohíbe la selección “arbitraria” de alumnos en los primeros seis años de Educación Básica, Consagra el derecho a seleccionar a partir séptimo básico, así

como la *“selección por proyecto educativo”*, No cambia el SIMCE, no prohíbe el lucro, reformula los objetivos terminales de los ciclos educativo, crea la ley de calidad y equidad en el año 2010, con esta ley se fortalece la estandarización. Es decir, esta nueva ley produce cambios de forma en el sistema educativo, más no sustanciales, ya que no logra el viraje esperado y calmó algunas tensiones, pero no sana en profundidad las disfunciones del acceso a la educación que provoca la desigualdad de un sistema lucrativo.

Según Gerter y Ramos (2008), *“Una característica consustancial a la libertad de enseñanza, consagrada por ley y regulada por el mercado, es la profundización de las brechas, la desigualdad de oportunidades consecuyente y la legitimación de la segregación como parte del sistema, que tiene al consumo como única forma de ejercer la ciudadanía”*. (Gerter y Ramos, 2008, p.2).

En el año 2011, los estudiantes vuelven a ser protagonistas de una serie de movilizaciones a nivel nacional, protagonizado por Asamblea Nacional de Estudiantes Secundarios (ACES), Coordinadora Nacional de Estudiantes Secundarios (CONES), y la Confederación de Estudiantes de Chile (CONFECH), los cuales se unificaron, no solo para cuestionar el sistema educativo, sino que además las raíces del *“Exitoso modelos chileno”*, instalado en dictadura. Las demandas cuestionan mucho más que el sistema educativo, la libertad de enseñanza y la mercantilización de la educación, esta vez se pretende cambiar el modelo político-económico completo.

La ACES en su "propuesta para la educación que queremos", expone que “No sólo nos movilizamos por nosotros, lo hacemos por el país, por las mayorías, por un proyecto de sociedad más democrática, participativa y justa.” (ACES, 2012, p.5). Y por esto, mencionan en su propuesta, un sistema educativo, descentralizado, participativo, y con control comunitario, donde encontramos las siguientes citas:

*“Se propone un sistema escolar gestionado descentralizadamente por organismos educativos estatales con participación de la comunidad como reemplazo al actual sistema de educación municipalizada.”* (ACES, 2011, p.12).

*“Se debe implementar la participación efectiva de la comunidad escolar y territorial en la gestión y la definición de contenidos curriculares, por medio de instancias resolutivas y vinculantes. Consejos escolares y territoriales de educación. Potenciar las capacidades profesionales y técnicas de los actores de la comunidad y terminar con la lógica de externalización de servicios.” (ACES, 2011, p.12).*

Una de los ejes comunes en las demandas del movimiento del 2011, es la mercantilización generalizada de los derechos sociales y los servicios públicos, en un contexto país con una gran desigualdad económica y social. Se vuelve a poner en la discusión el *rol del sector público frente a los derechos sociales* y critica el rol preponderante entregado al mercado, por lo que las demandas que se manifiestan desde el año 2006, aún siguen sin ser escuchadas. (Pulgar, 2011).

La educación es un derecho humano fundamental, es por ello que las demandas apuntan a un cambio de paradigma, de un Estado con políticas públicas centradas en el libre mercado, donde la educación es un privilegio que otorgan los hacedores de políticas y del pensamiento globalizado, a una educación ajustada a derecho, que sea garantizada por el Estado.

Hasta la fecha, las demandas que se han expuesto desde el año 2006 no han sido resueltas y hemos identificado dos grandes ámbitos que abarca la mercantilización de la educación, que han generado la crisis del sistema educativo, privatización, y estandarización.

Respecto a la privatización, González y Parra (2016), afirman: *“El modelo neoliberal eliminó, al más bajo costo posible, todo vestigio del fuerte pilar estatal del modelo desarrollista, mientras la privatización ha llegado a extremos, particularmente en comunas urbano-populares, donde hay una mayor concentración de población y pobreza”* (González y Parra, 2016, p. 95). También se puede identificar el aumento de matrículas en la educación privada desde que este modelo se comienza a implementar, *“al término de la dictadura, Chile se encontraba con un sistema educativo mixto, en que la educación municipal cubría el 70% de la matrícula y el particular subvencionado casi el 30% de la misma, con graves problemas de*

*inequidad y calidad”(Assaél, 2009, p.3), y en la actualidad nos encontramos con una realidad en donde “más del 80% de la provisión educativa es privada” (González y Parra, 2016. p.95).*

Respecto a la estandarización, tenemos el caso del SIMCE, junto con su implementación son creadas instituciones (Superintendencia de Educación, Agencia de la Calidad y Consejo Nacional de Educación) con el objetivo de buscar el control y exigencia de estándares *“en la perspectiva de perfeccionar los mecanismos de mercado como estrategia para el mejoramiento.”(Assaél, 2009, p.7).*

Este proyecto educativo, que estaba supuestamente orientado a resolver un problema de inequidad, ha profundizado la segmentación, estigmatizando a las escuelas según su clasificación. Avanza fuertemente la privatización del sistema, dejando a las escuelas a cargo de su supervisión entidades privadas, donde generalmente priman sus intereses empresariales y/o ideológicos sobre las reales necesidades de los establecimientos, (Assaél, 2009).

El Acuerdo por la Calidad en Educación, considera que la calidad y equidad educativa, se lograrán, a través de la definición de estándares, de aprendizaje, que se apliquen a todos los establecimientos educativos, y habrá instituciones públicas que se encarguen de velar por cumplir este objetivo. La medición de estándares ha afectado a distintos ámbitos de la educación, como en la pertinencia, medición y competencia, ya que al ser medidos los aprendizajes de los alumnos con los mismos instrumentos y criterios, independiente del contexto en el cual se educan, hace que esta evaluación no sea pertinente y no mida procesos ni aprendizajes reales de los alumnos, esto también genera que se provoque constante competencia entre instituciones escolares y los alumnos pertenecientes a ellos, para lograr mejores resultados, y así ser mejor evaluados y recibir mayores gratificaciones. (Oliva, 2008).

Es así como se sigue protegiendo el nuevo concepto de “libertad de enseñanza”, y se mantienen las bases del sistema mixto de educación, no son escuchadas las demandas del movimiento que se ha levantado, por lo que no deja conforme al movimiento estudiantil. (Opech, 2007).

### **3.1.3 Plan globalizador y la inserción del concepto de "gestión" América Latina y Chile.**

Durante la década de los 60 y 70 en América Latina, se comienzan a instaurar los modelos mercantilistas que estaban dando frutos en Estados Unidos y en algunos países de Europa, impulsado por las agencias multilaterales de desarrollo, tales como el Banco Mundial (BM), Fondo Monetario Internacional (FMI), y la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), las cuales cumplen un rol preponderante en la instalación de las políticas sociales gestadas en la ideología neoliberal, donde el concepto de Nueva gestión Pública se aplica de manera transversal a las políticas de los estados. (Coo, 2006).

Estas agencias multilaterales, se encargan de aspectos económicos de los países a nivel mundial que se detallan a continuación; el BM se encarga de brindar asesoramiento en aspectos de las medidas sociales que hacen falta para reducir la pobreza, el FMI por su parte, es una organización monetaria que trabaja para promover la cooperación monetaria mundial, asegurar la estabilidad financiera, facilitar el comercio internacional, promover un alto nivel de empleo y crecimiento económico sustentable y reducir la pobreza. La OCDE se encarga de discutir sobre políticas económicas y sociales de los países miembros y no miembros, con el fin de contribuir a una expansión de la economía y del empleo de los países (miembros y no miembros) y así mejorar su nivel de vida manteniendo su estabilidad financiera, y contribuir a una expansión del comercio mundial sobre una base multilateral. (Coo, 2006).

La iniciativa privatizadora, generada por estos organismos y algunos Estados de la región, particularmente Chile, dio paso a la aparición de nuevas formas de gestión y/o control de la educación, se comienza a usar el concepto de "Nueva Gestión Pública" de los sistemas educativos, (CLADE, 2015) para denominar una forma de mercantilización, (Hirtt, 2001) que ha reorganizado los sistemas educativos generando un influjo cada vez mayor de las lógicas de gestión empresarial de mercado en la gestión pública. Como menciona Mejias (2014) el mercado ha

invadido la escuela, penetrando en cada uno de sus ámbitos, desde la administración financiera, hasta la gestión pedagógica.

### **3.1.3.1 Nueva Gestión Pública en Educación.**

Las políticas públicas de aquella época (desde los años 60), en materia de organización y gestión educativa, se sustentaban en los movimientos internacionales de la administración para el desarrollo, la economía de la educación, la planificación de los recursos humanos, las teorías del capital humano y la inversión en el ser humano y sus tasas de rendimiento individual y social. (Sander, 2002). La tendencia manifiesta hacia el desarrollo de las naciones y la centralidad adquirida por la teoría del capital humano al interior de aquel discurso, permite comprender el protagonismo de la educación en los lineamientos dictados para apoyar el desarrollo de los países tercermundistas (Reimers, 1991).

Según Reimers (1991) El argumento central de la teoría del capital humano, señala que destrezas y conocimientos de la mano de obra, son una forma de capital que resulta de inversiones deliberadas en áreas como educación y salud. Por lo tanto, inversiones sistemáticas en educación aumentarían la productividad en la fuerza de trabajo, lo cual se traduciría en un crecimiento económico para los países. De este modo, se reconoce un valor económico a la educación, lo que atrae la participación de agencias económicas nacionales, regionales y multinacionales.

Myriam Feldfeber (2003), señala que tras “el objetivo de eficientización y modernización de la gestión de la escuela pública, el proyecto neoliberal viene promoviendo políticas de privatización que redefinen el sentido público de la escuela pública” (p.37).

Y es en esta visión de la necesidad de incorporar a agencias económicas y multinacionales en el ámbito educativo, donde aparece el concepto de Nueva Gestión Pública.

El concepto de Nueva Gestión Pública (NGP), se deriva del estudio llamado “A Public Management For All Seasons” de Christopher Hood, escrito en 1991, en donde declaró la ruptura de las tendencias internacionales, desde las cuales se entendió la Administración Pública.

Lo que Hood denominó NGP consistió en una corriente, que vino a dominar la agenda pública durante los años ochenta en Estado Unidos, Gran Bretaña, Australia, Nueva Zelanda, Canadá, y Japón por lo menos, para luego expandirse por el resto del mundo. (Araya & Cerpa, 2009).

Este concepto, comienza a implementarse en la mayoría de los países, y podemos entenderla de la siguiente manera: *“La Nueva Gestión Pública (NGP) constituye una tendencia que incorpora aspectos propios de la lógica de los negocios privados en la administración y gestión de las unidades o empleados, teniendo como eje el logro de metas pre-establecidas”*. (CLADE, 2015, p.20).

La implementación de la NGP, se hace hoy a través de la privatización de servicios públicos, reducción presupuestaria y la aplicación de la idea de subsidiariedad del Estado, entre otras medidas. Por esto se crean agencias estatales para medir los objetivos propuestos (Araya & Cerpa, 2009).

El Estado ha establecido una relación contractual con los establecimientos educativos, entregando un subsidio a cambio del cumplimiento de estándares e indicadores de logro, lo que ha generado la estandarización absoluta de la educación, siendo medida en resultados para definirla como “de calidad”. Por lo que el concepto de Nueva Gestión Pública, sigue los lineamientos de privatización, y estandarización, realizando cambios desde el Gobierno hasta las políticas públicas. Desde este paradigma la autonomía escolar con un enfoque gerencialista, las responsabilidades de la gestión caen en el equipo directivo, quien administra los recursos materiales y humanos. Se emplean también, mecanismos de estandarización a través de la rendición de cuentas, que responden a una lógica de gobernanza escolar centrada en el desempeño, aumenta la competitividad escolar y énfasis en el desempeño escolar, junto con eso la evaluación educativa, también

está basada en estándares para informar el desempeño escolar. (Verger & Normand, 2015).

### 3.2 Gestión en educación

En el **ámbito educacional**, este nuevo ambiente borra la dimensión pedagógica frente a las preocupaciones mercantiles. El "valor" de una formación se juzga de acuerdo a la inversión efectuada. A menudo se ha acusado a las escuelas de estar gestionadas como empresas, lo que consiste en ver en el estudiante a un consumidor, y en el establecimiento escolar a un suministrador de servicios. Entonces ya sólo cuenta la satisfacción de los clientes, cada vez más exigentes y que en un contexto económico favorable, se impacientan. Quieren, antes que nada, que la escuela realce su valor en el mercado, incluso que les ayude a crear su empresa. (Warde, 2003, p.60).

Es en este contexto donde el concepto de gestión toma relevancia, debido a que comienzan a gestarse en el caso chileno, estrategias para consolidar las políticas respecto a la gestión pública, se comienzan a discutir y analizar las principales líneas de acción, *“las lógicas subyacentes, y las lecciones y aprendizajes que permitan pensar nuevas formas de enfrentar el mejoramiento permanente de las instituciones públicas chilenas”* (Ramírez, 2001, p. 2)., en estrecha relación a las nuevas distinciones sobre fomento de la participación ciudadana y el fortalecimiento de la sociedad civil, en el marco de la generación e incremento del capital social. Siempre bajo el enfoque de la educación mercantil, que espera mejores resultados basados en el desempeño y en los estándares evaluados.

En el marco de una sociedad que ahora comienza a organizarse bajo el modelo neoliberal, es que se instala el concepto de gestión,

*“Para situarnos en una definición un tanto clásica de la gestión, podemos decir que la gestión es una capacidad de generar una relación adecuada entre, la estructura, la estrategia, los sistemas, el estilo, las capacidades, la gente y los objetivos superiores de la*

*organización considerada. O dicho de otra manera, la gestión es la capacidad de articular los recursos de que se dispone de manera de lograr lo que se desea.” (Casassus, 1997, p.17).*

Podríamos decir que el concepto abarca la planificación y la administración de los recursos materiales y humanos para cumplir un objetivo y lograr la organización general de la escuela.

Este concepto se entiende de distintas formas, según el contexto en el que se desarrolle o utilice, y una de las razones es lo que se plantea a continuación “La observación de las prácticas de gestión muestra que de ellas emerge una forma de concebir las acciones de los seres humanos en sociedad, es decir, la acción dentro de conjuntos organizados (las organizaciones)” (SEP, 2009, p.6). Esto quiere decir que cada forma de gestión responde a una forma de interpretar la acción, por lo tanto que contiene implícita o explícitamente una teoría de la acción humana. (UNESCO, 1999).

Según Neff (2000) En el caso del sistema chileno lo que el Estado neoliberal pretende es mantener el status quo en la sociedad.

*...“de organización y gestión se ha institucionalizado en el quehacer cotidiano. A las fragmentaciones funcionales y territoriales, formalizadas en jerarquías y burocracias propias, se agrega el régimen de financiamiento, personal, el manejo presupuestario, mecanismos de decisión y una cultura organizacional que privilegia el valores autoritarios burocráticos por sobre la participación real.” (Neff, 1999-2000, p. 6).*

En el contexto actual es que la gestión educativa está enfocada a medir y asegurar estándares de calidad educativa, para así responder al modelo neoliberal como se planteó en el apartado anterior “En las ahora mal llamadas empresas educativas, este sistema de gestión permite capacitar a las personas que hacen parte de la administración, para diagnosticar, planificar, documentar, implementar políticas, documentar, evaluar y mejorar los sistemas de gestión de calidad, este sistema es también apropiado en lo educativo para gerenciar y liderar la implementación de estándares de calidad en educación.” (Díaz, 2013, p.187). El tipo

de gestión que se usa en materia de educación es el que era usado para medir calidad y eficiencia en las fábricas y a nivel industrial y que fue adaptado para el ámbito educativo, por lo que los resultados no son los esperados ni han sido pertinentes en los últimos años.

Existen muchos modelos de gestión en el ámbito educacional, sin embargo, debido a que la gestión actual, basada en resultados y competencia que actualmente se implementa a nivel educacional no ha sido pertinente, ni responde a las reales necesidades de las comunidades educativas, surge una nueva noción de la gestión, el de la gestión participativa, a la cual nos referiremos en el siguiente capítulo.

### **3.2.1 Gestión Participativa.**

Teniendo claridad respecto al concepto de gestión, necesitamos conocer a que nos referimos cuando hablamos de participación en el aspecto educativo, *“Dentro del sistema educativo, la participación implica la colaboración activa –según los distintos modelos y grados- en el planeamiento, gestión, desarrollo y evaluación del proceso educativo de todos los elementos personales que intervienen en dicho proceso”*. (Santillana, 1983, p.1092).

Según Gary Anderson (1999), menciona que el origen de la participación, tendrá que ver con los medios que se utilicen y el fin que se quiera lograr, y que será determinante si se esperan resultados en equidad o productividad, logrando mejores resultados cuando se trabaja para cumplir la equidad de las personas que participan.

Gary Anderson (1999) plantea que,

*... “la cuestión de quién participa dependerá parcialmente de los fines propuestos. Por ejemplo, si el objetivo principal de la participación es construir habilidades para una ciudadanía democrática en la tradición de la democracia participativa (Barber, 1984), entonces estudiantes, padres, miembros de la comunidad y docentes deberían estar incluidos. Chubb y Moe (1990), que afirman que demasiada democracia genera organizaciones burocráticas e ineficientes, limitan la participación en la escuela a padres y alumnos y solamente a través del mercado. Como he apuntado anteriormente,*

*Wohlstetter et al. (1994), afirman que la participación limitada a docentes aumenta su sentido de eficacia y que esto resulta en niveles más altos de logro de los estudiantes.”(p. 35.)*

Como se menciona en el apartado anterior, según algunos autores la participación limitada a docentes de un centro educativo asegura eficacia y mejores resultados en los estudiantes a nivel académico, sin embargo, no se piensa la participación desde otros objetivos, medios y fines, para potenciar otros tipos de valores, formas de comunicación o incluso transformar la realidad

Grinberg (2011), plantea que actualmente vivimos en sociedades de gerenciamiento, debido a las nuevas dinámicas que se dan a nivel económico-social, que repercuten en el ámbito escolar. Partiendo por el punto de que los gobiernos actuales, promueven más que inclusión y heterogeneidad en la sociedad, la exclusión y segmentación por clases sociales, formando una sociedad fragmentada, el gobierno ya no se piensa como totalidad. La educación se presenta de esta forma, un espacio en que estas lógicas se producen y se reproducen, *“en el que los sujetos son llamados a hacerse y autohacerse así como la escuela que reinterpretada como institución de la comunidad queda en un vaivén sin hamaca librada a la gestión en sí”* (Grinberg, 2011, p. 6). En el mismo texto se menciona el cómo estamos siendo testigos de los procesos de profundización de la fragmentación urbana, en donde los “marginados”, se encuentran en una localización precisa.

*“Estas transformaciones están asociadas con la reformulación de las estrategias de gobierno de la vida económica, la especificación del gobierno en término de una ética que establece que nuevas divisiones entre quiénes son ciudadanos competentes y quiénes no. Una reformulación de las relaciones entre la experticia y la política que implica la emergencia de un conjunto de nuevas tecnologías entre los expertos en el gobierno. La comunidad se vuelve, así, locus de gobierno que debe gestionar la adaptación permanente así como el bienestar de la población.”(Grinberg, 2011, p. 8).*

Esta dinámica no significa que el Estado esté ausente, al contrario, es la forma en que se hace presente especialmente en los sectores vulnerables, distribuyendo

planes, subsidios a través de financiamiento de ONGS, cooperativas, fundaciones, etc.

Es así que para mejorar la gestión de los centros educativos, la comunidad se empodera y comienza a participar de forma activa para mejorar las condiciones precarias de los establecimientos, haciéndose cargo de postular a proyectos y fondos para lograrlo. *“Cabe señalar que una parte importante de la política social focalizada dirigida a la comunidad propia de las lógicas del gobierno de la población en tiempos de gerenciamiento se realiza a través de la escuela.”*(Grinberg, 2011, p.10). y este tipo de participación es la que se legitima por la sociedad y se promueve para empoderar a las comunidades.

Este modelo, podemos verlo también en Chile en el ámbito educativo, donde encontramos organizaciones dentro de los establecimientos escolares que permiten la participación de sus comunidades, como los centros de alumnos, centro de padres, de profesores, formas de que también responden al modelo neoliberal y sus dinámicas de gerenciamiento y a la privatización de la educación, ya que el apoyo a la gestión de los establecimientos es a través de recursos materiales, con recursos económicos, cuotas, etc., donde las mismas comunidades deben mejorar la calidad de las escuelas (Muñoz, 2011).

*...“las organizaciones, finalmente, ejercen su participación en términos de gestionar recursos financieros para mejorar la escuela, a través de la postulación de proyectos a nivel comunal y ministerial, pero no en términos de reflexionar y proponer aspectos que permitan mejorar la educación en el contexto local. Se afirma entonces un modelo de participación instrumental y simbólica que finalmente termina desmotivando a los integrantes de la comunidad escolar.”* (Muñoz, 2011, p. 121).

Esta participación en el sistema educativo, no integra de manera activa y permanente a las familias, ni a la comunidad. *“A menudo se señala que un determinado actor-docentes, madres, niños- participa cuando asiste, por ejemplo, a las actividades que convoca la escuela o, cuando al inicio del año, se les consulta*

*por ciertos temas o actividades. Sin embargo, los que deciden son los docentes, los supervisores, los dirigentes u otras autoridades.” (Reveco, 2004, p.26.)*

Hay autores e investigaciones, que plantean y destacan la incidencia positiva que tiene el establecimiento de alianzas de compromiso y colaboración entre las familias y las instituciones educativas en el mejoramiento de la calidad de la educación, ya que la participación de las familias en la gestión y gobiernos de los centros educativos potencian un clima de diálogo y colaboración entre ambos microsistemas, mejorando el rendimiento académico y humano de sus hijos e hijas. (Parra, 2004, p.168).

Anderson (2002) plantea que, para lograr reformas participativas hay que comprender como la participación está mediada por la cultura y la política.

*...”las escuelas son lugares de lucha política y cultural constante: docentes, padres y administradores luchan entre sí por los recursos, los compromisos ideológicos y el significado de la escuela. Los estudiantes luchan con los docentes por el control y entre sí y con la cultura dominante por cuestiones como identidad y status.” (Anderson, 2002, p.41).*

El mismo autor (Anderson, 2002), pone el acento en el resultado visible y verificable de procesos, mecanismos e instancias de participación que tienen efectos directos e indirectos, previstos y no buscados, en la esfera de toma de decisiones relativas a la determinación de prioridades de política; el diseño, desarrollo y gestión de programas de política; el seguimiento y monitoreo de una política determinada; y/o el control del proceso y la evaluación de los resultados de la implementación de una política dada.

Respecto a esto, es pertinente mencionar uno de los derechos reconocidos en la Carta Internacional de los derechos Humanos (aprobada por las Naciones Unidas, en el año 1948 (Art. 26) y en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas, adoptado en 1966 y puesto en vigor en 1976 (Arts. 13 y 14). (Arias, Ayala, Díaz, 2011, p. 118), el derecho a la educación.

*“El derecho a la educación no se reduce a la experiencia pedagógica, puesto que implica todo aquello que, estando más allá -o más acá- de la escuela, incide definitivamente en ella. Siendo así, la educación puede transformar las estructuras sociales y tiene la capacidad de redimensionar las prácticas de vida, los procesos de enseñanza y de aprendizaje y, ciertamente, la constitución de las ciudadanías”.* (Castillo, 2008, p.5).

Como se menciona en el párrafo anterior, el derecho a la educación no se limita solo a la experiencia pedagógica, ni se enmarca solo en el rol que desarrollan los profesionales de educación. En muchos países las familias y comunidades, tienen roles pequeños y reciben lo que los profesionales les proporcionan y tienen pocos derechos formales para participar en los procesos de toma de decisiones. Con frecuencia los niños y niñas son separados de sus familias y comunidades al momento de educarse. *“Estos problemas son mayores en las sociedades donde ciertas características que contribuyen a originar desventajas en el sistema educativo - discapacidad, pertenecer a minorías étnicas o lingüísticas, pobreza, y otros - han traído consigo un estigma social más amplio.”* (UNESCO, 2004, p.88).

A partir de esta visión del proceso educativo es que surge el concepto de Educación Inclusiva, generado desde la UNESCO, quien plantea que este concepto implica *“habilitar a las escuelas para que sean capaces de atender a todos los niños y niñas”.* (UNESCO, 1994, p.3). Esto quiere decir que la educación inclusiva, significa desarrollar escuelas que acojan a todos sus alumnos, con sus características, ventajas y desventajas, ver las diferencias entre cada persona como un factor positivo, y ubicar a las escuelas en contextos más amplios de los sistemas educativos, proporcionando todos los recursos necesarios para que necesidades y diversidad de características sean efectivamente satisfechas. (UNESCO, 2004). *“Esta visión implica que la educación debe verse, no como el privilegio de unos pocos, sino como un derecho de todos.”* (UNESCO, 2004, p.16).

Se conocen en algunos países experiencias donde se ha implementado enfoques más inclusivos, en donde las familias y comunidades asumen un rol fundamental en el proceso educativo, haciéndose participes en la toma de

decisiones, contribuyendo así, directamente y de forma significativa en la educación de sus hijos. (UNESCO, 2004)

La participación de las familias es esencial, “la visión amplia de la Educación para Todos concibe el aprendizaje como un concepto holístico, que tiene lugar tanto en el hogar y en la comunidad, como en las escuelas y otros centros de aprendizaje.” (UNESCO, 2004, p.88).

*“La importancia de la participación de la comunidad para el éxito de los procesos educativos ha sido reconocida por las ciencias de la educación. El proceso educativo, como lo plantea Paulo Freire y todos los educadores constructivistas, es un proceso de construcción de conocimientos, el que ocurre a través de un “intercambio de significados basado en relaciones entre personas y grupos”. (ACES, 2013, p.4.).*

Es así, como a través de la teoría y experiencias realizadas, se reconoce a las familias y comunidades y su participación en el proceso educativo de las escuelas, formales y no formales, como esencial para el funcionamiento y desarrollo de la gestión, y contribuyendo a la construcción de aprendizajes significativos por parte de los alumnos. Por lo que las familias, como se mencionó anteriormente el derecho a la participación, es así como la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas, para la Educación, la Ciencia y la Cultura), en su texto “La Participación de la Familia y la Comunidad en la Educación Inclusiva”, publicado el 2004, menciona elementos principales de la participación de la familia y comunidad en el proceso educativo:

- *La participación de las familias y las comunidades es fundamental para asegurar una educación de calidad para todos. La educación no sólo es un tema de los profesionales.*
- *Las familias y las comunidades tienen derecho a participar y pueden hacer variadas contribuciones. En especial, ellas tienen un conocimiento de sus hijos que los profesionales no tienen.*
- *El desarrollo de la participación de la familia y la comunidad es un proceso paso a paso, que se basa en la confianza. Es necesario esforzarse para promover la participación de grupos marginados.*

- *Hay veces en que las familias y los grupos de la comunidad pueden asumir un liderazgo activo que favorezca una educación inclusiva.*
- *El derecho a participar de la familia puede incorporarse en la legislación o en el sistema local de administración escolar.*
- *La comunidad también puede involucrarse con éxito en el sistema local de administración escolar o en el sistema educativo en su conjunto.*
- *Las escuelas pueden asumir el rol de recurso para la comunidad ofreciendo servicios o actuando como base para otros servicios.*

Podemos concluir, que en acuerdos y leyes nacionales e internacionales se estipula que tenemos derecho a la educación y a la participación, sin embargo, por el modelo neoliberal al que estamos sometidos, es que estos conceptos se han abarcado desde la perspectiva de mercado, manteniendo procesos de selección estudiantil en las instituciones educativas, excluyendo y apartando a niños con la etiqueta de “necesidades educativas especiales”, haciendo que la participación de familias esté restringida o considere como participación asistir a actividades extra programáticas, reuniones de apoderados, y cooperación de materiales, y generando procesos educativos sin pertinencia a contextos, sin adaptación a necesidades reales de las comunidades educativas, y evaluando a través de estándares los resultados educativos. (González & Parra, 2016).

Pero las experiencias que se han realizado en algunos países, y la teoría, nos muestran que hay otras realidades, y podemos ejercer nuestros derechos desde otra perspectiva, a través de una participación auténtica en las instituciones educativas, generando instancias para el dialogo, haciendo participe a las familias y comunidades en la toma de decisiones del centro educativo en el que participan, en definitiva empoderándose de la educación de sus hijos e hijas. (UNESCO, 2004).

Desde esa revisión teórica, se puede aproximar a una definición de gestión participativa que se vincula al proceso investigativo:

*“La capacidad de generar instancias, de diálogo, debate y toma de decisiones entre todos/as los actores que participan en un espacio educativo (formal o informal), que permita diagnosticar, planificar,*

*evaluar, y administrar los recursos materiales y humanos, en un proceso sistemático y continuo, en donde la opinión de cada integrante sea válida, y las decisiones se tomen en conjunto a través de distintas estrategias”*

### **3.3 El paso a la Educación Popular**

#### Origen y sentido de la educación popular

En los últimos años, en nuestro país, y en los países latinoamericanos ha pasado a las temáticas educativas, el concepto de “Educación Popular”, El concepto de educación popular en sus inicios (fines del siglo XVIII) se destinó a un tipo de educación dentro del marco de la Reforma Protestante, en Europa, donde se intentan formar las primeras escuelas construidas para todos, que tenían como objetivo que todos los fieles, sin distinción de lugar y origen, pudieran leer las sagradas escrituras. Una de estas propuestas es la de San Bautista de La Salle. Esta educación se comienza a concretar, con el Plan Condorcet, en Francia, en el contexto de la revolución de 1789, y en 1972, se concreta una escuela única, laica, gratuita y obligatoria. (Mejía, 2013).

El concepto se comienza a desarrollar luego en América Latina, donde nos encontramos con una nueva mirada de la Educación Popular, siendo sus mayores exponentes Paulo Freire, Simón Rodríguez, Domingo Faustino Sarmiento, José Martí, entre otros, este concepto desaparece y resurge en el tiempo en momentos específicos. . (Mejía. 2013).

Durante la historia, y en la búsqueda de una educación propia, es que en la década del ´60, vuelve a surgir la idea de la Educación Popular, o también llamada, Educación Liberadora, Pedagogía del Oprimido, Educación Emancipadora, Pedagogías crítico-sociales, Pedagogías Comunitarias. (Mejía, 2013).

Es en este contexto de búsqueda de una educación pertinente, integradora, y participativa de empoderamiento de la educación, es que en los años 60 surgen nuevos movimientos, en donde las personas de sectores vulnerables comienzan a

organizarse para entregar apoyo educativo a niños, niñas, jóvenes, y adultos. Estos movimientos y organizaciones que se estuvieron formando, tuvieron un declive con la llegada de la dictadura, donde se instalan nuevos conceptos y forma de ver la sociedad y la educación, todo parte del nuevo sistema neoliberal. Durante la década de los 90 este tipo de educación resurge luego de la formación del Cordón Popular de Educación (COPODE, 1999), que agrupaban a gran cantidad de organizaciones vinculadas a lo que podríamos denominar, Educación Popular formal, presentándose ya sea en preuniversitarios populares, ayuda tareas, escuela de nivelación de estudios, entre otros, apostando a un nuevo tipo de educación. La llamada “Educación Popular”. En el año 2005 se lleva a cabo el Encuentro Nacional de Educadoras y Educadores Populares, en Concepción, espacio que agrupo a gran cantidad de organizaciones y que podría considerarse como el resurgimiento público de la Educación Popular de nuevo tipo. (Colectivo Paulo Freire, 2012).

Este tipo de educación busca que se vuelva a mirar al sujeto, más allá del individuo, que a través de las experiencias se construya en conjunto, que se potencie el trato horizontal, y donde las personas que participan en ella, se empoderen de la educación que desean. (Colectivo Paulo Freire, 2012).

El sentido de la Educación Popular, es la “transformación social” (INCEP, 2002, Mejía, 2013), a través de la pedagogía, entendida como “*la reflexión sobre el hecho educativo y sobre el universo de relaciones que se construyen para garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje*” (Mejía, 2013, p.46). La educación popular se ve como parte de la construcción social de la educación, lo que le exige reconocer, diferenciarse y explicitar, esas otras formas de lo pedagógico. (Mejía, 2013).

Estas iniciativas que han ido surgiendo desde hace décadas, están en busca de nuevas metodologías, estrategias, y formas de comunicación entre las personas que participan en el proceso educativo, que no sea transmisión de conocimientos, que se genere un proceso de aprendizaje, de concientización y transformación de la realidad, desde lo que cada sector u organización vive. La educación formal escolarizada que se implementa hoy en día, no responde a las reales necesidades

ni de los alumnos, ni de sus familias, es por esto que se comienzan a buscar nuevos espacios de aprendizaje y apoyo.

*“Por eso, recuperar un fundamento educativo popular desde el cual se construyen experiencias de innovación o experimentación metodológica nos lleva a darnos cuenta cómo muchos de los procesos curriculares en marcha en donde aparentemente estamos transformando la escuela son parte de una modernización que da respuesta a las exigencias del conocimiento, la tecnología y las competencias que requiere la globalización capitalista para su realización.” (Mejía, 2001, p.2).*

Es fundamental en términos educativos, generar instancias que logren romper con el esquema consolidado por el neoliberalismo, y que den cabida a nuevas formas de organización y participación. Dentro de este marco es que se levantan diversas experiencias tanto en Chile como en América Latina que nos demuestran que es posible llevar a cabo proyectos políticos pedagógicos emancipadores.

Como se menciona en el apartado anterior, la educación popular tiene como fin último la transformación social, a través de la pedagogía, o como la llama Paulo Freire, la práctica educativa. En este sentido el autor menciona que la práctica educativa, es una práctica necesaria de la práctica social, por lo que es un fenómeno exclusivamente humano, lo que la hace ser histórica y tener historicidad e identifica como origen de este proceso, la construcción social del lenguaje. (Freire, 1993).

Freire plantea La educación popular, recupera la educación como socialización, la que hace referencia a los procesos realizados en los diversos espacios de la vida cotidiana, a través de los cuales la sociedad organiza la integración de sus miembros a su dinámica mayor. (Mejía, 2013).

La educación popular se basa en el dialogo de sujetos, el sujeto que enseñando aprende y aprendiendo enseña, el sujeto que es epistemológicamente curioso, por lo que aprende a través de la búsqueda, del acierto y error, del rigor. Freire menciona que el educador popular debe ser tolerante, y guiar el proceso de enseñanza – aprendizaje. Menciona también que debe darse un proceso participativo

con las familias y comunidades, que la participación se haga presente en la conducción de la política educacional de la escuela. (Freire, 1993).

Se concibe al sujeto desde su experiencia de vida, al trabajar con un grupo de personas, se reconoce el saber popular y la diferencia cultural derivada de un mundo práctico-experimental. Este es el principio desde donde establecen sus relaciones, tanto para su interacción como para su participación social, por lo que el aprendizaje se da través del “dialogo de saberes”. (Mejía, 2013).

El ejercicio de dialogo de saberes es el reconocimiento de la diferencia y la diversidad cultural, en lo popular conviven una multitud de formas culturales diferenciadas, las que deben negociar para construir los elementos comunes y generar el ejercicio de negociación cultural, donde se toma el reconcomiendo de lo diferente, que a través del dialogo explicitan su identidad, y se debe negociar para reconocer que lo diverso es susceptible de producir procesos de transformación y modificación de prácticas. (Mejía, 2013). *“Estas condiciones generan conflictos que, recuperados como dispositivos, hacen posible una Pedagogía del Conflicto, reconstruyendo sentidos, permitiendo el empoderamiento de los actores sociales, y dándole forma en la acción pedagógica específica al aprendizaje problematizador.”* (Mejía, 2013, p. 121).

Este proceso de negociación cultural, genera dinámicas de aprendizaje a partir de la desestabilización, lo que propicia la negociación permanente, y la necesidad de necesidad de respuesta a los problemas planteados, generando nuevas preguntas.

### **3.3.1 Rol de la comunidad.**

Paulo Freire plantea que para favorecer la práctica educativa es necesaria la participación de todos los sujetos que estén directa o indirectamente vinculados con el quehacer educativo.

La participación en el ámbito educativo, se ha abordado de distintas formas en todos los niveles escolares y las modalidades educativas (educación formal y no-formal).

En la educación popular se generan instancias para que todas las personas que son parte del quehacer educativo tengan la posibilidad de participar, construyendo el aprendizaje a través del dialogo de saberes, y siendo parte de la gestión de la escuela, participando de la toma de decisiones. Ofelia Revecco, menciona que *“participar implica: opinar, tomar ciertas decisiones, proponer y disentir en los diversos espacios de la institución educativa”* (UNESCO, 2004, p.26).

La participación que realiza un conjunto de personas, es la que Rosa María Torres denomina como “comunidades de aprendizaje”.

*“Una Comunidad de Aprendizaje es una comunidad humana organizada que construye y se involucra en un proyecto educativo y cultural propio, para educarse a sí misma, a sus niños, jóvenes y adultos, en el marco de un esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario, basado en un diagnóstico no sólo de sus carencias sino, sobre todo, de sus fortalezas para superar tales debilidades”. Torres (citado por Esteban, 2013, p.374).*

La construcción de una Comunidad de Aprendizaje, invita a los sujetos a comenzar un proceso de aprendizaje durante la vida, para niños, jóvenes y adultos, y romper con las distinciones de educación formal-no formal, profesores-alumnos, gestión administrativa-gestión pedagógica, entre otras. Invita a que la escuela sea parte de la comunidad educativa, en un territorio específico, generando un proceso pertinente al contexto. Desde ahí que resulta clave el diálogo, tal como se menciona en la siguiente cita:

*“El diálogo que nos propone Freire, incluye a toda la comunidad (familia, alumnado, voluntariado, etc), porque se parte de la idea de que todas las personas que forman parte del entorno del niño o niña influyen en el aprendizaje y, por tanto, deben planificarlo conjuntamente”. (Flecha & Puigvert, 2002, p.1).*

Una comunidad de aprendizaje es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, con el fin de construir el conocimiento, basándose en la dialogicidad, mediante una educación participativa de la comunidad en todos sus espacios. (Valls, 2000) Así, pretende transformar las escuelas heredadas de este modelo neoliberal en el que estamos insertos, y crear una educación que garantice la igualdad de oportunidades y la no exclusión de la sociedad de la información. (Flecha, Padrós, Puigdemívol, 2003).

A continuación, se pueden observar las diferencias principales entre las escuelas actuales y lo que se espera de las comunidades de aprendizaje en el siguiente cuadro:

<b>DE</b>	<b>A</b>
<b>Comunidad Escolar</b>	<b>Comunidad de Aprendizaje</b>
Niños y jóvenes aprendiendo	Niños, jóvenes y adultos aprendiendo
Adultos enseñando a niños y jóvenes	Aprendizaje inter-generacional y entre pares
Educación escolar	Educación escolar y extra-escolar
Educación formal	Educación formal, no-formal e informal
Agentes escolares (profesores)	Agentes educativos (incluye a los profesores)
Los agentes escolares como agentes de cambio	Los agentes educativos como agentes de cambio
Los alumnos como sujetos de aprendizaje	Alumnos y educadores como sujetos de aprendizaje
Visión fragmentada del sistema escolar (por niveles educativos)	Visión sistémica y unificada del sistema escolar (desde el pre-escolar hasta la universidad)
Planes institucionales	Planes y alianzas inter-institucionales
Innovaciones aisladas	Redes de innovaciones
Red de instituciones escolares	Red de instituciones educativas
Proyecto educativo institucional (escuela)	Proyecto educativo comunitario
Enfoque sectorial e intra-escolar	Enfoque inter-sectorial y territorial
Ministerio de Educación	Varios Ministerios
Estado	Estado, sociedad civil, comunidad local
<b>Educación permanente</b>	<b>Aprendizaje permanente</b>

Extraído del texto Comunidad de Aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje. (Torres, 2001, p3.).

Para construir una comunidad de aprendizaje se debe partir de la premisa de que toda comunidad humana posee recursos, agentes y redes de aprendizaje, que deben identificarse y valorar, para guiar el trabajo conjunto. No ve solamente la

escuela como un espacio para generar conocimiento, ya que considera este proceso como intergeneracional, donde todos los involucrados en el proceso educativo están construyendo aprendizaje, en todos los contextos en los que se desenvuelven, de esta forma se está en la constante búsqueda y el respeto por lo diverso. Las decisiones que se tomen ya sea para el trabajo en aula, coordinación y gestión del centro educativo son responsabilidad de la participación coordinada de la comunidad. (Torres, 2003, Flecha, et al. 2003).

Esta nueva mirada de construir la educación y generar relaciones de participación, es totalmente opuesta a la participación que vemos hoy en las escuelas, o las formas de entender el proceso de aprendizaje de los alumnos, las comunidades de aprendizaje ponen énfasis más en la calidad y los procesos del desarrollo del aprendizaje que en la cantidad y los resultados, y busca transformar las relaciones de poder, incentivando a relacionarse a través de roles, y no de jerarquías autoritarias. (Torres, 2003, Flecha, et al. 2003).

Estas iniciativas que han ido surgiendo desde hace décadas, están en busca de nuevas metodologías, estrategias, y formas de comunicación entre las personas que participan en el proceso educativo, que no sea transmisión de conocimientos, que se genere un proceso de aprendizaje, de concientización y transformación de la realidad, desde lo que cada sector u organización vive. La educación formal escolarizada que se implementa hoy en día, no responde a las reales necesidades ni de los alumnos, ni de sus familias, es por esto que se comienzan a buscar nuevos espacios de aprendizaje y apoyo.

### **3.3.2 Educación popular y proyectos comunitarios una propuesta emancipadora.**

#### ***3.3.2.1 Experiencias Latinoamericanas.***

Durante la década de los 50' y principios de los 60' en América Latina se dan una serie de construcciones conceptuales y prácticas a través de movimientos sociales y populares, como crítica a la forma de cultura y colonialidad, la cual busca una educación propia en cada territorio, llamada "educación popular". *"Desde este*

*momento histórico se comienza la construcción de un pensamiento propio, que organice y de sentido a estas realidades, con la intención de diferenciarse de los pensamientos eurocéntricos y de la visión Latinoamericana desde afuera". (Mejía, 2013, p.18).*

Dentro de este contexto se inicia la búsqueda de nuevas metodologías de educación, de buscar otras formas de aprender, y generar el conocimiento, sin estándares de calidad, de transmisión de información.

Comienzan a levantarse proyectos donde el alumno y sus familias sean sujetos constructores de su aprendizaje, en un proceso permanente en la vida, generando instancias para participar, decidir, y gestionar el espacio en el cual se educan, construyendo una educación pertinente a su contexto social, a su realidad, necesidades e intereses, proyectos que se han levantado en muchos países de América Latina, y conoceremos algunas experiencias a continuación.

### ***En Colombia:***

Los Hogares Comunitarios de Bienestar Familiar, (HCB), son una modalidad de educación preescolar no convencional que se crea en la década de los 80' cuando se comienza a poblar la ciudad de Bolívar; en respuesta a los masivos desplazamientos forzados por causa de la guerrilla se convierte en el sector más vulnerable de Colombia. La pobreza llegó a tal extremo, que las condiciones de vida alertaron a la población y, considerando que el gobierno carecía de programas de apoyo, la misma comunidad se ve en la obligación de organizarse y crear el comité cívico femenino del barrio Compartir Meissen para satisfacer las necesidades básicas de sus pobladores más vulnerables, que eran los niños y niñas menores de 7 años. El primer hogar fue llamado Nuestra Esperanza y sirvió de modelo para la creación de otros.

Según J. Zabala (2006) en 1984 existían en Bogotá 17 hogares con los cuales se hace el primer encuentro distrital de HCB. Estos comienzan a recibir ingresos de un proyecto que se adscribe a la división de Jardines Infantiles del Bienestar Social (DABS) el que posteriormente recibe el nombre de Casas Vecinales. A pesar de

llevar dos años, el programa sólo cubría necesidades asistenciales básicas, es decir, la atención nutricional y cuidado de los niños y niñas menores de 7 años.

En 1986 el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, toma este formato de hogares y diseña e implementa el Programa de Hogares Comunitarios de Bienestar (HCB), mediante los cuales se brindaría cuidado diurno, alimentación, atención básica en salud y educación preescolar a los menores de siete años; así como también, se otorgaría capacitación a las mujeres que encabezan dicho programa, denominadas “madres comunitarias”.

### **Qué son los Hogares Comunitarios y quienes las Madres Comunitarias.**

Como menciona Luz Marina Hoyos, el programa Hogares Comunitarios de Bienestar es un esfuerzo conjunto del Estado y la comunidad orientado a propiciar el desarrollo psicológico, social y físico de los niños menores de 7 años pertenecientes a sectores de pobreza. Busca estimular y apoyar el proceso de socialización, y el mejoramiento de las condiciones de vida de estos niños, mediante los aportes canalizados para el efecto por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), entidad de carácter gubernamental.

Las intervenciones con niños, las desarrollan las madres comunitarias, personas de la misma comunidad, quienes previo proceso de formación para el desarrollo de su trabajo, atienden en su casa hasta 12 niños menores de 7 años durante 5 días a la semana para brindarles protección, cariño, alimentación y actividades pedagógicas que les ayuden a crecer sanos, ser felices y compartir con los demás.

La administración y funcionamiento del programa son asumidos por las familias de los niños beneficiarios quienes se organizan para ello en asociaciones de padres, celebran contrato de aportes con el ICBF y administran los recursos asignados por el Estado para el programa.

La OEI (2011) declara que el financiamiento es compartido entre el ICBF, ejecutor del programa, otras instituciones del Estado que colaboran con él, el sector empresarial, el sindical, los organismos no gubernamentales y la comunidad.

El ICBF financia sólo el 47% del valor total del programa, una parte de los recursos del programa proviene del 3% de la nómina que deben pagar todas las entidades públicas o privadas. Los hogares usuarios deben pagar por cada niño el 25% de un jornal mínimo. Tiene apoyo técnico de UNICEF, el SENA capacita las Asociaciones, el Programa Supervivir con sus vigías apoya el área de salud. El programa HCB es entonces un servicio subsidiado.

Actualmente se están buscando nuevas fuentes de recursos, tal como el impuesto sobre los juegos de suerte y azar que, mediante la ley 10 de 1990, prevé la recaudación del 40% del producto de las apuestas en juegos deportivos con destino exclusivo al programa.

### ***En Argentina:***

El Movimiento Popular La Dignidad (MPLD) ha levantado varios Jardines Infantiles Comunitarios, como proyecto político popular, comunitario y transformador de las relaciones sociales.

El año 2003 se creó el primer jardín infantil comunitario "El jardín de Teresa", en el barrio Chacaritas frente al asentamiento el Playón, en Buenos Aires. Surge a partir de una necesidad concreta en el barrio de Villa Crespo de un grupo de mujeres del Movimiento en pleno proceso de crisis del neoliberalismo y crecimiento de las organizaciones sociales

El 2006, se crea el segundo "Globo Rojo" en el barrio de Villa Soldati, en Buenos Aires. Inicia su construcción el 2005, como parte ya de un proceso de consolidación del Movimiento y profundización del proyecto político pedagógico con la participación activa de la comunidad.

El tercero, "El jardín de Barracas", se creó el año 2008 en la misma etapa como una instancia de crecimiento y multiplicación de la experiencia. El cuarto se

creó en el 2010, el "Jardín Luces en el Bajo" en el barrio Rivadavia del Bajo Flores, como afianzamiento de la política y el crecimiento territorial en el barrio. El quinto se crea el 2012, el Jardín infantil "Sacha" (árbol en quechua) , en la misma línea de poder territorial. Todo esto fue posible a partir de la organización y la lucha con cortes, ocupaciones, acampes, a través de los cuales formaron a los diferentes gobiernos a cumplir con las exigencias populares.

El MPLD, trabaja a través de distintas formas, colectivos populares, asambleas comunitarias, cooperativas, salud comunitaria, jardines infantiles, entre otros. Viven la construcción de conocimiento basada en la creación colectiva, y socialización de saberes desde una perspectiva crítica y problematizadora.

Los fundamentos básicos del movimiento son el anti capitalismo, anti patriarcado, el anti imperialismo y anticolonialismo, se definen como socialistas. *"La educación es por definición una construcción política, la misma sienta algunas de las bases ideológicas para la transformación de la sociedad"* (MPLD).

El proyecto de los jardines infantiles comunitarios se basa en las experiencias de educación popular en América Latina, con el fin de cimentar una praxis política pedagógica emancipadora. A través de la intencionalidad pedagógica, lo cual permite un posicionamiento a cerca de la práctica educativas, ya que se asume que la educación no es neutral en ningún ámbito donde se desarrolle y por esta razón, se busca problematizar la realidad yendo de la reflexión a la acción de manera dialéctica.

Visión hacia los niños y niñas: *"Pensamos las infancias como co-constructoras de conocimiento, de identidad, de cultura y buscamos quebrar el rol reproductor de las relaciones dominantes asignado a los niños y niñas"*.

El MPLD considera que es fundamental problematizar la infancia, y no solo en los espacios educativos, ni es un tema exclusivo del pensamiento pedagógico, de manera que pretende masificar esta visión. *"Los niños y las niñas son para nosotrxs personas autónomas, libres de ser, de elegir, de decidir, de decir, de pensar, de sentir, de expresarse, de moverse, de crear, de crearse"*.

## ***En Brasil:***

### Jardines comunitarios

Programa de Atención a la Población Infantil-(PAPI), Secretaría de Acción Social (SAS). Departamento de Articulación, Fortaleza - Estado de Ceará - Brasil

En 1987 se inició el proyecto alternativo de Jardines Comunitarios, para niños menores de 6 años, debido a la creciente demanda de asistencia a la infancia de la sociedad cearense ante los elevados índices de mortalidad infantil, malnutrición, carencia educativa, maltrato familiar y violencia contra el menor. La idea principal es servir de apoyo a las comunidades en sus iniciativas de protección a la niñez, por su participación y cogestión.

Hace parte del Programa de Atención a la Población Infantil (PAPI), ejecutado por la Fundación para el Bienestar del Menor (FEBENCE), es un conjunto socio-educativo que atiende también las necesidades de nutrición, salud, desarrollo y recreación de los hijos de las familias de escasos recursos económicos. Ha tenido más rápida expansión en las zonas urbanas que rurales, en particular en la ciudad de Fortaleza, capital del Estado.

En la capital el Jardín es reivindicado como guardería para que las madres puedan trabajar, mientras que en el interior se lo representa como la institución que suple la carencia alimentaria y la necesidad de sobrevivencia, por la miseria en que vive la población atendida. Las comunidades organizadas gestionan ante los técnicos de FEBEMCE el establecimiento del Jardín, que luego de realizar los estudios de factibilidad aportan los lineamientos para su construcción o remodelamiento de las edificaciones, el proyecto a ejecutar y las formas administrativas de funcionamiento, también se firma un convenio de responsabilidad entre el gobierno y la comunidad o la asociación representante.

Para 1993 el programa contaba con 204 Jardines dando cubrimiento a 17.840 niños. Las metas del Pacto por la Infancia en el Estado se proponen para antes del año 2000 estar atendiendo 58.674 niños y establecer 600 Jardines Comunitarios. El Programa cuenta con el apoyo técnico y el financiamiento de UNICEF.

Logros alcanzados: las mayores coberturas alcanzadas por el Programa son a nivel urbano y están relacionadas con el proceso de liberación de la mujer de las tareas domésticas y su ingreso al mundo del trabajo remunerado, lo que constituye a los Jardines Comunitarios en una real alternativa de mejoramiento de la calidad de vida de las familias. Falta incentivar el componente pedagógico del programa, así como los aspectos preventivos de salud, articulándose con otros desarrollos institucionales de protección y desarrollo del niño preescolar.

Dificultades: Falta realizar una mayor sensibilización social de las comunidades para que comprendan la importancia de la atención integral de los niños y reubicar algunos Jardines, para que la masificación en las zonas rurales la haga accesible a la dispersión poblacional.

Los Proyectos expuestos de Colombia y Brasil son gubernamentales, impulsado por las diversas instituciones para la superación de la pobreza.

### ***Experiencias de jardines comunitarios en Chile***

#### **Fundación Jardín Centro Infantil Nuestra Señora de la Victoria**

En el caso de Chile es importante destacar que durante la década de los 70' se generan diversas iniciativas de educación inicial comunitaria, como respuesta a las diversas problemáticas del contexto social, como lo es la pobreza y analfabetismo. Posteriormente con la inserción del sistema neoliberal desaparecen muchos de estos proyectos, sin embargo, hay algunas iniciativas que logran mantenerse en pie y siguen desarrollándose hasta la actualidad, como lo es el caso de "Fundación Jardín Centro Infantil Nuestra Señora de la Victoria". El centro infantil está ubicado en Galo González 4585, Población la Victoria, Pedro Aguirre Cerda, Santiago. Depende financieramente de una Fundación privada sin fines de lucro, convenio con Fundación Integra y Fundación Anide.

*En junio de 1970, nace nuestro Jardín Centro Infantil, misión que es posible gracias al esfuerzo de ayer y de hoy de los Pobladores de la Victoria, especialmente de la comunidad Cristiana.*

El 30 de octubre de 1957, cerca de 1.200 familias provenientes del llamado "Cordón de la Miseria" del Zanjón de la Aguada se tomaron los terrenos de la chacra La Feria, constituyéndose en la primera toma organizada en Chile y América Latina. Los mismos pobladores lotearon los terrenos, definieron los espacios públicos, conformaron comités de seguridad y bautizaron sus calles con nombres relacionados con las luchas sociales y de reivindicación, como "Carlos Marx", "Cardenal Caro", "Galo González", "Ramona Parra", "Mártires de Chicago", "Ranquil" y "La Coruña".

La Victoria es famosa por su espíritu combativo y de resistencia al golpe militar y dictadura de Augusto Pinochet, y continúa siendo un núcleo importante de la izquierda en Santiago. Hoy en día la Victoria es víctima de una marcada segregación social, esto a causa de los altos niveles de delincuencia, consumo y tráfico de drogas y violencia comunitaria sin límites, los cuales afectan directamente la formación de los niños y niñas, quienes crecen inmersos en ambientes de abuso y vulneración de derechos. Es relevante considerar que dentro del centro educativo conviven diversas culturas, las cuales surgen a partir del origen de las familias de los niños y niñas (cultura chilena, haitiana, colombiana, mapuche) como de los adultos que interactúan con los educandos (cultura chilena, mapuche, alemana, peruana, boliviana, las últimas tres son voluntarios provenientes de organizaciones extranjeras), situación que favorece la comprensión y aprecio por las culturas hermanas diferentes a la propia.

Este es un espacio alternativo de acogida y ayuda para los niños y niñas de nuestra población, con un curriculum en valores, respetuoso de la diversidad y de los derechos de los niños y las niñas. Nuestra misión educativa se inserta en los principios de la educación popular, promoviendo valores Cristianos tales como: la solidaridad, libertad, respeto, dignidad, entre otros. Desde el año 2004 nos hemos consolidado con el nombre de "Fundación Jardín Centro Nuestra Señora de la Victoria", siguiendo bajo el mismo lineamiento que nos ha permitido mantener el prestigio que mantenemos en nuestra comunidad.

El trabajo se divide en dos programas; *Educativo, Promoción y Familia*.

*Programa Educativo:* Corresponde a las áreas de atención de educación parvularia; niños y niñas de 2 a 5 años con una matrícula de 108 párvulos. Además, atiende el área escolar que corresponde al seguimiento y apoyo educativo, social y recreativo con niños y niñas desde kínder a octavo básico, con una participación de 110 niños y niñas aproximadamente. Trabajamos para mejorar la calidad de la educación a través de una formación integral y reforzamiento valórico.

*Programa Promoción y Familia:* Trabajamos por una promoción de calidad de vida mejor, esto a través de charlas, talleres, vinculación a redes, participación de las actividades pedagógicas y recreativas de las familias.

Las experiencias expuestas demuestran que es posible generar instancias de participación reales, con orgánicas que permitan la participación de todos los integrantes de la comunidad, con aprendizajes pertinentes a la realidad en la que se desarrolla, generando identidad territorial.

*"La lectura crítica del mundo es un quehacer pedagógico-político indicotomizable del quehacer político pedagógico, esto es, de la acción política que implica la organización de grupos y de clases populares para intervenir en la reinención de la sociedad".*

(Paulo Freire, 2000, p.42)

Estas experiencias en América Latina demuestran que es posible realizar una gestión participativa en distintos territorios, a través de la organización de las comunidades, identificando necesidades, y las formas de satisfacerlas o de trabajar y abarcar nuevos intereses y/o motivaciones. Experiencias en las cuales los procesos de gestión, están a cargo de la "comunidad" y todas las personas que allí participan, siendo protagonistas de las decisiones que se toman, de los futuros proyectos y las formas en las que se llevarán a cabo. Procesos que se llevan a cabo basados en el respeto por el otro, en la diversidad, la tolerancia, y el objetivo de transformar la propia realidad desde el mismo territorio, de forma pertinente.

## 4. Capítulo: Marco metodológico

El marco metodológico aquí presentado posee como propósito entregar al lector una *aproximación general* acerca del problema de estudio y la forma en que éste es abordado en el marco de esta investigación, especificando el *tipo de investigación* que posibilitará la aproximación al sujeto de estudio, el *enfoque metodológico* a utilizar, las *técnicas* seleccionadas para la producción de los datos, los *actores* participantes del estudio y el *plan de análisis* de datos.

### 4.1 Tipo de investigación

Esta investigación se realizará bajo los lineamientos del paradigma comprensivo crítico. Este tipo de investigación permite aproximarse, como su nombre lo dice, a una comprensión crítica de la realidad desde la mirada de los actores sociales, comprendiendo al sujeto como constructor de la vida social en su vida cotidiana, *“la realidad social como expresión de procesos subjetivos e interactivos que se articulan a un sistema compartidos de significados y valores”* (Delgado, 2008, p.9), el diálogo como participación de al menos dos entidades que comparten sentido en el lenguaje, en donde el rol del investigador será de observador y participante. Este paradigma busca entender los significados asignados a la acción social. (Delgado, 2008), en otras palabras, se intenta interpretar la realidad desde la perspectiva de los sujetos. Desde ahí, que consideramos que la teoría crítica es una ciencia social que no es únicamente empírica, ni sólo interpretativa; sus contribuciones se originan en los estudios comunitarios y en la investigación participante. (Arnal citado por Hernández, 2016, p.3).

Es fundamental en este tipo de investigación obtener los datos de experiencias vividas por los individuos e interpretar los significados explícitos e implícitos en sus discursos y acciones.

*“La investigación crítica trata de articularse, generarse y organizarse en la práctica y desde la práctica. Se trata de una investigación*

*construida en y desde la realidad situacional, social, educativa y práctica de sujetos implicados en luchas, intereses, preocupaciones y problemas, que forman parte de su experiencia cotidiana.” (Sandín, 2003. p.39).*

Recordemos que la hermenéutica es un método general de comprensión y la interpretación es el modo natural de conocer de los seres humanos. La hermenéutica tiene como misión descubrir los significados de las cosas, interpretar lo mejor posible las palabras, los escritos, los textos y los gestos, así como cualquier acto u obra, pero conservando su singularidad en el contexto del que forma parte.

Este tipo de investigación busca comprender la realidad en la que se sitúa e integra, para así en un proceso de diálogo poder transformarla. Todos los actores de esta investigación (investigadores e investigados) tienen una participación activa en el proceso investigativo. Desde esta perspectiva, se recoge lo planteado por Pérez (1994):

*«la investigación crítica trata de ser una práctica social comprometida con una lucha ideológica dirigida a desvelar falsas representaciones, a poner al descubierto intereses, valores y supuestos, muchas veces implícitos, que subyacen en la práctica (...) tanto de los investigados como de los investigadores».”(p. 18).*

El tema investigado y sus participantes no serán vistos como objetos, la persona no es el objeto de la investigación; sí lo es su pensamiento-lenguaje referido a la realidad, los niveles de percepción sobre ésta y su visión del mundo, más bien se abordará desde una mirada en donde la investigación se concibe como:

*“...La investigación orientada más hacia la reconciliación que al cambio, el sujeto entendido como un sujeto constructor de la vida social en su vida cotidiana; el estudio de las prácticas sociales cotidianas; la realidad social como expresión de procesos subjetivos e interactivos que se articulan a un sistema compartidos de significados y valores; los eventos culturales como formas simbólicas susceptibles de ser comprendidas e interpretadas; el diálogo, como la participación, al menos de dos entidades que*

*comparten sentido en el lenguaje; el papel del investigador como observador y participante;...*”(Delgado, 2008, p.9).

De esta forma, se comprenderán a los actores sociales como sujetos, que a través del diálogo y la reflexión continua, se busca recoger, conocer y comprender las acciones, discursos y percepciones de la realidad en la que viven, y, en éste caso, participan y construyen diariamente. En ese sentido, Melero (2011) plantea que

*“La concepción crítica, recoge como una de sus características fundamentales, que la intervención o estudio sobre la práctica local, se lleve a cabo, a través de procesos de autorreflexión, que generen cambios y transformaciones de los actores protagonistas, a nivel social y educativo.”* (Melero, 2011, p. 349).

En esta investigación, se enfatiza desde una perspectiva fenomenológica crítica, ya que permite comprender las interacciones y diálogos que se dan en distintas realidades, enfocada en el centro educativo y social, “Mi Pequeño Mundo Organizado”, en donde participan activamente niños/as, jóvenes y adultos, interesados en generar cambios en su realidad y contexto más cercano, en compartir experiencias en un espacio físico que les permita conocer otras formas de relacionarse, aprender, auto educarse, y organizarse. Es así, que se busca comprender cómo la comunidad y sus distintos actores desarrollan procesos más participativos, dando cuenta de los aciertos y conflictos que surgen en estos procesos. El paradigma en el que nos sustentamos, también da la posibilidad tanto a investigadores como a los sujetos investigados de transformar la realidad, de generar cambios a través de la reflexión:

*“El paradigma crítico por tanto, se caracteriza por ser emancipador, ya que invita al sujeto a un proceso de reflexión y análisis sobre la sociedad en la que se encuentra implicado y la posibilidad de cambios que el mismo es capaz de generar.”* (Melero, 2011, pág. 344).

En el mismo sentido, Morin analiza lo social y educativo desde la complejidad, que rescatamos para nuestra investigación. En sentido afirma:

*“...el conocimiento de la vida es el conocimiento de la vida misma. La frontera que nos separa de los otros seres vivientes no es una frontera natural: es una frontera cultural, que no anula la vida sino que la abre al desarrollo del espíritu expresado en lenguajes.... Penetrar la madeja de la vida en sus inconmensurables dimensiones exige de un método basado en la interdisciplinariedad y la multiculturalidad, para encontrar la unidad de la diversidad”... (Morin, citado por Delgado, 2008, p. 9).*

Por estas razones, se reafirma que el ser de la educación se construye y reconstruye subjetivamente en el encuentro intersubjetivo con los otros en lo escolar y social, entendidos éstos como escenarios dinámicos productores de prácticas de significación, en los que la investigación cumple un papel primordial.

#### **4.2 Enfoque de la investigación**

El enfoque que se va utilizar investigación es cualitativo, ya que permite la comprensión de los fenómenos sociales y educativos. Se basa en la naturaleza interpretativa de las técnicas que utiliza, que tienen como finalidad describir, traducir, sintetizar e interpretar el significado de diferentes hechos que suceden a nivel social. En esta perspectiva, tal como indica Gegeo (1982), la investigación cualitativa, consiste en describir de forma detallada, situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos observables. Y también incorpora todo aquello que los participantes del estudio dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones, literalmente como son expresadas por ellos.

Este enfoque permite conocer la realidad en profundidad, desde el punto de vista de los sujetos que la viven, vistos desde la perspectiva de Melero, (2012) éstos sujetos se conforman como protagonistas, interactivos y comunicativos que comparten los significados y códigos. Es por esto, que estos estudios abarcan casos particulares y procesos singulares que proporcionan elementos significativos para la comprensión de la realidad, como se espera en esta investigación en donde al insertarnos en la realidad del “Centro Social y Educativo Mi Pequeño Mundo

Organizado”, buscamos establecer los aspectos fundamentales y las tensiones de la gestión participativa que aquí se desarrollan a partir de la mirada de sus sujetos y actores.

Desde este enfoque, es que el sujeto de investigación es visto desde una perspectiva integral, en donde la investigación, sus objetivos, metodologías, instrumentos variarán dependiendo del contexto y de las situaciones que se presenten. Los actores sociales investigados se definen como un *“sujeto cognoscente, el cual está influido por una cultura y unas relaciones sociales particulares, que hacen que la realidad epistémica dependa para su definición, comprensión y análisis, del conocimiento de las formas de percibir, pensar, sentir y actuar, propias de esos sujetos cognoscentes.”* (Sandoval, 2002, p.28).

Para comprender los procesos que se dan dentro del “Centro Social y Educativo Mi Pequeño Mundo Organizado”, y para desarrollar una gestión comunitaria que permita generar educación de calidad, desde una mirada objetiva, aportadora y emancipadora es necesario que el rol que cumple el investigador sea pertinente a la realidad en la que se integra, con el fin de generar procesos de comprensión y entendimiento. Y este enfoque cualitativo es el que destaca el papel activo que ejerce el investigador, quien o quienes se desempeñan en un continuo proceso de observación e interacción con el contexto que interviene. Este procedimiento, le permite conocer la realidad, acercándose a ella, comprendiendo los hechos que suceden y cómo afectan a las personas, analizando e interpretando la realidad objeto de estudio (Melero, 2012).

### **4.3 Método de la investigación**

#### **4.3.1 Estudio de Caso**

El estudio de caso se presenta como una metodología de investigación innovadora sobre todo en el terreno de las exploraciones en el área educativa, siendo utilizada a lo largo de los años, especialmente, en las ciencias sociales, la

psicología, la antropología, y la ecología. Este método se define, tal como lo plantea Stake (1998) como el estudio de la particularidad, no la generalización, y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes. *“El caso es algo específico, algo complejo, en funcionamiento”*. (Stake, 1998, p.16). La nota distintiva del estudio de caso está en la comprensión de la realidad como objeto de estudio.

Por su parte Hartley (1994), establece que es un tipo de investigación social que se caracteriza por la indagación empírica de los problemas de estudio en sus propios contextos naturales, los que son abordados simultáneamente a través de múltiples procedimientos metodológicos.

Para Yin (1989), consiste en una descripción y análisis detallados de unidades sociales o entidades educativas únicas. Es una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real. Para su desarrollo, se centra en el detalle de la interacción con sus contextos, la singularidad y la complejidad de un caso particular que se desea investigar, para de esta manera llegar a comprender su actividad en circunstancias específicas.

### **Características del estudio de caso**

El estudio de caso pretende elaborar hipótesis, explorar, explicar, describir, evaluar y/o transformar. Puede producir nuevos conocimientos en el área de exploración o confirmar teorías ya existentes. Es una estrategia o herramienta inductiva, eso quiere decir que va de lo particular a lo general.

Dentro de sus objetivos está el de investigar fenómenos en los cuales se busca dar respuesta al cómo y por qué ocurren, permitiendo estudiar un tema o circunstancia determinada, nos permite explorar en forma más profunda y obtener un conocimiento más amplio sobre cada fenómeno, lo cual faculta la aparición de nuevos conocimientos sobre los temas que emergen. En pocas palabras, el estudio de caso tiene sus principios e intencionalidad en la observación-descripción del fenómeno, en la exploración de la realidad para la regeneración de hipótesis explicativas sobre el comportamiento, las causas y los efectos del sujeto/objeto

estudiado, el contraste-justificación de las problematizaciones propuestas, en la idea de garantizar su verdadera capacidad de explicación.

Por otro lado, la elección de un estudio de caso puede apoyarse en tres razones (Rodríguez y otros 1996): su **carácter crítico**, es decir, en la medida en que el caso permite confirmar, cambiar, modificar o ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio, su **carácter extremo o unicidad**, pues parte de una situación que tiene un carácter específico y peculiar. Como señala Stake, "*estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo*" (Stake, 1998) y, finalmente, el **carácter revelador** del caso permite observar y analizar un fenómeno o hecho particular relativamente desconocido en la investigación educativa, sobre el cual, pueden realizarse aportaciones de enorme relevancia.

Si atendemos a la **finalidad del estudio de caso**, a las técnicas de recogida de información y al informe, podemos concluir que no existe un único modo de hacer estudios de caso. Stake (1998) plantea que hay tres tipos de estudios de caso atendiendo a la finalidad última del mismo, el intrínseco, el instrumental y el colectivo. En esta investigación, se realiza un estudio de caso intrínseco, ya que pretende alcanzar una mejor comprensión del caso concreto a estudiar. El caso no es seleccionado porque sea representativo de otros casos, sino porque es en sí es de interés. Yin (1989) se refiere a él como diseño de caso único.

#### 4.3.2 Fases del Proceso

Para la metodología de estudio de caso, debemos tener presente cuatro fases o etapas que nos permiten llevar a cabo nuestra investigación.

- **Fase preparatoria:** en donde comenzamos a preparar nuestra investigación, definiendo el tema a investigar, la razón y el lugar en el cual nos centraremos, en este caso siendo elegido el "Centro de Acción Social y Educativo Mi Pequeño Mundo Organizado", y definiendo el tema específico a investigar: la

gestión participativa que allí se desarrolla, por la necesidad de comprender por qué el trabajo que aquí se desarrolla es único y se ha mantenido en los últimos 4 años. Esta fase consta de dos etapas: **la reflexiva**, en la que con base en nuestros conocimientos y objetivos de la investigación, seleccionamos el fundamento teórico que respaldará nuestra investigación; y la etapa de **diseño**, en la que se planificaron las fases que, inicialmente estipulamos, desarrollaríamos luego.

- **Fase de Trabajo de campo**: consistió en integrarnos al escenario de estudio, es relevante destacar que nuestra integración al espacio de “Mi Pequeño Mundo Organizado”, se remonta a finales del año 2012, acercándonos al espacio para conocer la experiencia de Educación popular, en donde había un jardín infantil funcionando de lunes a viernes, de 8:30 a 14:30, con dos agentes educativas y 12 niños y niñas desde los 2 a los 5 años. Los días sábados se hacían talleres para los niños y niñas del sector a cargo de los voluntarios que participaban en el centro (se detallará esta información al final del capítulo). Por esta razón, es que la metodología utilizada para realizar el acercamiento al espacio, fue el vagabundeo (Rodríguez, et. al., 1996, p.10), debido a que es una integración de carácter informal.

Luego de este proceso de acercamiento e integración al espacio durante x años, reconociendo a las personas que participaban en el lugar, identificando los roles de cada uno de ellos, es que comenzamos a **definir y seleccionar quiénes serían los informantes más adecuados** para recopilar la información necesaria, definiendo requisitos en cuanto a la selección, considerando que necesitábamos una muestra amplia con el fin de lograr el objetivo que guía esta investigación. Se consideraron, por ejemplo, a los apoderados del jardín infantil, a ex apoderados que hubiesen tenido una participación larga y activa en el espacio, a vecinos que han compartido en la experiencia desde sus inicios, a las agentes educativas que trabajaban en el jardín infantil y a voluntarios que participaron activamente en el

centro de acción social y educativo desde sus inicios y que a la fecha no participaban de forma activa.

A partir de esta selección, comenzamos la etapa de recogida productiva de datos, en donde en base a los instrumentos que ya habíamos seleccionado y planificado, se comienzan a hacer algunas modificaciones respecto de quién se le aplicaría, a definir los tiempos aproximados de duración de entrevistas y grupos de discusión, entre otras.

- **Fase analítica:** comenzamos a partir de las preguntas de investigación y la información recopilada, a agruparla en las categorías y subcategorías para realizar la exposición de resultados. Este proceso es donde se inició a triangular la información para poder interpretarla.



Fuente: elaboración propia basado en la literatura.

Extraído Castro, 2010, p.50.

#### 4.4. Técnicas para la producción de datos

Considerando el proceso de investigación desarrollado, para la producción de los datos utilizados fue necesaria la aplicación de diversas *técnicas* pertenecientes al

enfoque cualitativo. Con la finalidad de su recolección, se desarrollaron: técnicas conversacionales como la *entrevista semiestructurada*, además del *grupo de discusión*, y por la implicación de las investigadoras en las diversas actividades en el tiempo en que se desplegó esta investigación educativa, incorporamos la *observación participante* como otra de las técnicas de recolección de datos, describiéndose a continuación cada una de éstas.

#### **4.4.1 Observación participativa**

*“En la observación participante, el mejor consejo es arremangarse los pantalones: entrar en el campo, comprender un escenario único y solo entonces tomar una decisión”*

(Taylor & Bogdan, 1986, p.51).

Dentro de la investigación social y cualitativa, una de las técnicas más utilizadas, pero también una de las más exigentes para la obtención de datos, es la observación participativa. A diferencia de la definición de observación como tal, la participativa hace alusión a la intervención directa del investigador en la vida y contexto del objeto o grupo en estudio. Como técnica cualitativa, se preocupa más por la descripción y la explicación. En las palabras de Taylor y Bogdan (1986, p. 34) *“la observación participante es empleada para designar la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el milieu de los últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo”*.

Por su parte, Campoy & Gomes (2009, p.277). nos define aquella en donde el observador de manera activa participa dentro del grupo que está estudiando, considerándose uno más de sus miembros. Conlleva la implicación del investigador en la serie de actividades que se desarrollen durante el tiempo destinado a observar a los sujetos/objeto, para facilitar una mejor comprensión.

Según Cerda (1991, p.244)., la recolección de datos de esta estrategia o modalidad no es valorativa y su principal objetivo es la auténtica descripción de los grupos sociales y sus escenarios naturales. En relación a la investigación en educación, se utiliza para estudios de valoración, descripción e interpretación en el campo educativo. Es un método activo, donde al investigador le corresponde asumir

múltiples roles y la comunidad le exige integrarse a su vida y actividades para conocerla en profundidad. Se propone una simple estrategia: conocer la vida de un grupo desde el interior del mismo. No podría ser de otra forma, ya que es muy difícil captar los fenómenos, procesos y diversas instancias de una realidad desde fuera del grupo, y, menos aún, comprenderla. Tiene como principal propósito: comprender procesos interrelaciones entre personas y sus situaciones o circunstancias, identificar problemas y generar hipótesis para futuros estudios. Debe tener un propósito específico, ser planeada cuidadosa y sistemáticamente, llevarse, por escrito, un control cuidadoso de la misma, especificarse su duración y frecuencia, además de seguir los principios básicos de confiabilidad y validez.

Como cualquier herramienta aplicada al proceso de investigación, tiene sus ventajas y limitaciones. Las principales ventajas de utilizar esta modalidad son (Campos & Gomes 2009, p.279).:

- Se aproxima a la realidad social observándola de modo directo, en toda su complejidad.
- Se describe en el momento exacto que está ocurriendo.
- Se puede realizar independientemente de que las personas estén dispuestas o cooperar o no.
- Facilita el acceso a datos restringidos.
- Refleja con mayor precisión los patrones reales de comportamiento.
- Permite una descripción ricamente detallada.
- Por otro lado, se establece de manera visible una ética de actuación del investigador: ello significa que el observador se atiene a las normas de la comunidad lo que equivale también a reconocer y aceptar lo que le es ajeno.

La desventaja radica en que el observador confunda su rol y, de pronto, sea más importante la participación en la realidad que la propia observación.

Para las investigadoras en cuestión, significó adentrarse en profundidad en las situaciones sociales durante un período de meses de trabajo intensivo, manteniendo un rol activo, así como una reflexión permanente y pendiente de los detalles de los sucesos, los eventos y las interacciones desarrolladas en el centro de

acción social y educativo “Mi Pequeño Mundo Organizado” de la población San Ricardo, La Pintana. Se aplicó este instrumento en las asambleas que se llevaban a cabo, con los distintos actores que allí participaban, para la toma de decisiones respecto a temas administrativos, de gestión y pedagógicos del establecimiento, guiando la observación a las metodologías utilizadas para tomar decisiones.

#### **4.4.2 Entrevista Semiestructurada**

La entrevista en investigación social pretende, a través de la recogida de un conjunto de saberes privados, la construcción del sentido social de la conducta individual o del grupo de referencia de ese individuo.

Según Cerda (1991), la entrevista no es otra cosa que una conversación entre dos personas, una de las cuales se denomina entrevistador y la otra entrevistado. Estas dos personas dialogan y conversan de acuerdo con pautas acordadas previamente, o sea, se presupone que para realizar una entrevista debe existir una interacción verbal entre dos personas dentro de un proceso de acción recíproca. La entrevista es una conversación que tiene un propósito definido y este propósito se da en función del tema que se investiga. En general, se plantea como un proceso de transacción de dar y recibir información, de pregunta-respuesta, de emisor-receptor, hasta alcanzar los objetivos que se propongan los investigadores.

Definida por Rodríguez et. al. (1996) la entrevista es una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo (entrevistados, informantes), para obtener datos sobre un problema determinado. Presuponiendo, la existencia de al menos dos personas y la posibilidad de una interacción verbal entre ellas.

A través de la entrevista se obtiene toda aquella información que no obtenemos por la observación.

En investigación cualitativa, la entrevista no se basará en cuestionarios cerrados y altamente estructurados, es por esto, que un investigador que hace un abordaje desde la perspectiva cualitativa utilizará la entrevista en sus distintas formas

de presentarse, pero sus preferencias irán orientadas hacia la entrevista en la que el entrevistado habla de forma abierta.

En relación a la entrevista semiestructurada, según Blasco & Otero (2002), las preguntas están definidas previamente -en un guión de entrevista- pero no la secuencia, así como su formulación puede variar en función de cada sujeto entrevistado. Es decir, el/la investigador/a realiza una serie de preguntas (generalmente abiertas al principio de la entrevista) que definen el área a investigar, pero tiene libertad para profundizar en alguna idea que pueda ser relevante, realizando nuevas preguntas.

El investigador debe mantener la atención suficiente como para introducir en las respuestas del informante los temas que son de interés para el estudio, enlazando la conversación de una forma natural. Durante el transcurso de la misma, el investigador puede relacionar unas respuestas del informante sobre una categoría con otras que van fluyendo en la entrevista y construir nuevas preguntas enlazando temas y respuestas.

Finalmente, es importante destacar que en el marco de esta investigación, se desarrollaron un total de 14 entrevistas semiestructuradas: de estas 3 fueron dirigidas a apoderados del centro social y jardín infantil “Mi Pequeño Mundo Organizado”, 5 a ex apoderados, 1 a ex educadora, 3 a voluntarios de la organización y 2 a vecinos del sector en donde se encuentra emplazado el centro. En este contexto, los criterios de selección y definición de los participantes del estudio, serán explicados posteriormente en el presente documento.

#### **4.4.3 Grupo de Discusión**

El grupo de discusión es una técnica no directiva que tiene por finalidad la producción controlada de un discurso por parte de un grupo de sujetos que son reunidos, durante un espacio de tiempo limitado, a fin de debatir sobre determinado tópico propuesto por el investigador (Gil, 1993).

Según Campoy & Gómez (2009), tiene un parecido en su dinámica a un equipo de trabajo, pues tiene por finalidad producir algo para un objetivo determinado. En esta técnica los participantes expresan sus opiniones reguladas por el intercambio grupal. Si lo comparamos con el grupo focal, este tiene una finalidad mucho más práctica, mientras que el grupo de discusión está destinado a producir un discurso social que se deriva del consenso de los integrantes del grupo sobre un tema o situación propuesta.

En este sentido, Alonso L (Citado por Delgado, 2010, p.47). define el grupo de discusión como:

*“...es un proyecto de conversación socializada en el que la producción de una situación de comunicación grupal sirve para la captación y análisis de los discursos ideológicos y las representaciones simbólicas que se asocian a cualquier fenómeno social [...] el grupo de discusión es fundamentalmente un dispositivo que se establece sobre la base de la identidad social y sus representaciones, siendo estas representaciones sociales las formas de conocimiento colectivamente elaboradas y compartidas”.*

Los objetivos que pueden plantearse un grupo de discusión son los siguientes:

- Intercambiar información.
- Conseguir el consenso.
- Facilitar la participación.
- Buscar soluciones.
- Tomar decisiones.

Dentro de sus principales ventajas, destaca que los grupos de discusión son fáciles de conducir y la actividad se realiza con pocos recursos, permite además estudiar temas y generar hipótesis, logrando proporcionar información en profundidad y son muy flexibles en comparación con otras técnicas cualitativa y permiten generar un contexto de interacción grupal como marco en el que se va a producir la información.

En este contexto, la utilización de esta técnica proporciona a las investigadoras la posibilidad de acceder al tema de investigación con mayor

profundidad gracias a la información que se logra generar respecto del fenómeno de estudio. De igual modo, el carácter abierto y flexible de esta técnica, permiten hacer de ella una herramienta de producción de datos muy valiosa en el marco de la exploración y descripción de los sentidos, significados y expectativas de los participantes y colaboradores del centro social y educativo, en relación al concepto y trabajo de gestión.

Finalmente, es importante destacar que en el marco del presente estudio, se planifica la realización de tres grupos de discusión con la participación de un total de 5 a 7 integrantes, cuyos criterios de selección se encuentran enunciados en las páginas siguientes.

#### **4.5 Participantes del estudio**

La selección de las personas que facilitan al investigador la información necesaria para comprender el significado y las actuaciones que se desarrollan en determinado contexto tiene en la investigación cualitativa características claramente diferenciadoras. Este proceso no se basa -como en otros enfoques de investigación- en el supuesto de que todos los miembros de una población dada tienen el mismo valor como fuentes de información y, por tanto, la elección de alguno de ellos es mera cuestión de azar. Los informantes considerados en una investigación cualitativa se eligen porque cumplen ciertos requisitos que, en el mismo contexto educativo o en la misma población, no cumplen otros miembros del grupo o comunidad (Rodríguez et. al, 1996, p. 135).

De esta manera, es importante especificar que en el marco del estudio están considerados todos los participantes del “Centro Educativo y Social Mi Pequeño Mundo Organizado”, voluntarios y voluntarias, residentes de la población San Ricardo, apoderados, Técnico en párvulos y agente educativo.

*Voluntarios y voluntarias:* Jóvenes que se encuentran en un rango etario entre los 22 y los 35 años. Estudiantes universitarios o titulados de diversas profesiones

entre las cuales se encuentran: psicología, pedagogía básica, castellano, matemáticas, educación parvularia, asistentes sociales, fonoaudiólogo, entre otros. Participan en distintas instancias, como en la realización de talleres para niños/as, recuperación de estudios o ambas, además de participar como apoyo en el funcionamiento del jardín infantil. Los y las voluntarios/as asisten a las asambleas y actividades de autogestión o participación comunitaria (platos únicos, rifas, bingos, peñas, navidades comunitarias, entre otras). Además de las actividades extra programáticas propias del centro educativo tales como celebración de aniversario, salidas pedagógicas, celebración de cierre del año académico, entre otras.

*Pobladores y Apoderados:* Apoderados del jardín infantil, familiares de los niños y niñas que asisten al jardín infantil y/o a los talleres que se realizan a los/as niños/as del sector los fines de semana. Vecinos de la población San Ricardo que apoyan en actividades de autogestión. Asistentes a asambleas, que forman parte del funcionamiento y progreso de todas las actividades que se desarrollan en el centro educativo y de la toma de decisiones.

*Técnico en párvulo:* Joven egresada de 4° medio con título de Técnico en Párvulos. Asiste de lunes a viernes de 8:30 a 17:30 para realizar tareas pedagógicas y administrativas en el aula. Es contratada por la JUNJI para atender el jardín infantil. Participa de forma voluntaria en actividades de autogestión de la organización fuera de su horario de trabajo.

*Agente comunitario:* Persona mayor de edad, que debe tener 4° medio rendido. Debe ser habitante de la población o sector en donde está inserto el centro educativo, se espera que la misma comunidad la seleccione. Es contratada por la JUNJI y asiste de lunes a viernes de 8:30 a 17:30 para realizar tareas pedagógicas y administrativas en el aula. Específicamente, está a cargo del trabajo con la familia y la comunidad. Dentro de sus deberes está el crear redes de apoyo con las instituciones cercanas al centro educativo, tales como el centro de salud más cercano, bomberos, carabineros, universidades, entre otros. Realiza el trabajo con la familia de los párvulos, haciendo visitas a los domicilios y realizando entrevistas a las familias.

*Manipuladora de alimentos:* Persona mayor de edad, que debe tener 4° medio rendido. Es la encargada de administrar y preparar la alimentación destinada por la JUNJI a los niños y niñas del centro educativo. Es contratada por la JUNJI y asiste de lunes a viernes de 8:30 a 17:30 para preparar el desayuno y el almuerzo de los párvulos. Participa de forma voluntaria en actividades de autogestión de la organización fuera de su horario de trabajo.

#### **4.6. Aspectos relativos a la validez y confiabilidad del estudio**

Para el logro de los objetivos formulados en el estudio, es relevante que la información que se recolecte sea fiable. Es por esto, que la validez y confiabilidad se constituyen como condiciones esenciales para cualquier diseño investigativo, con la finalidad de lograr una mayor seguridad en los resultados de una investigación y cierta garantía respecto de la información obtenida, propiciando, por lo tanto, la generación de las conclusiones de calidad y confiables.

En este contexto, *“una investigación tiene un alto nivel de validez si al observar o apreciar una realidad, se observa o aprecia esa realidad en sentido pleno, y no sólo un aspecto o parte de la misma.”*(Martínez, 2000, p.11). Según Habermas (1982), parafraseado por Vallejo, M. (2015, p.2). en las ciencias histórico hermenéuticas la validez se aprecia de acuerdo al nivel de su habilidad para producir relaciones humanas con alto sentido de empatía y vinculación; y en la ciencia social crítica esta validez está relacionada con su capacidad de superación de obstáculos para favorecer el crecimiento y desarrollo de seres humanos y de hacerlos más conscientes de sus propias realidades.

Muchos investigadores cualitativos aseveran que sus investigaciones poseen un alto grado de validez, esto es por la forma en que se recoge la información en un contexto real, las técnicas de análisis que se utilizan en los procesos (observación participativa) y los tiempos destinados al estudio.

En relación a la confiabilidad de la investigación, “*es aquella que es estable, segura, congruente, igual a sí misma en diferentes tiempos y previsible para el futuro*”. (Martínez, 2006, p. 7). La confiabilidad ha representado un requisito difícil para las investigaciones cualitativas, debido a la imposibilidad de repetir el mismo estudio, siguiendo los procedimientos llevados a cabo por un investigador anterior para llegar a los mismos resultados y conclusiones. Una manera de certificar la confiabilidad en los estudios cualitativos, puede darse en la correspondencia entre método y objeto de estudio y en la fidelidad y rigurosidad al método sigilosamente elegido. (Vallejo, 2015).

Así, con el fin de lograr estos requisitos, en el diseño de investigación se utilizará un tipo de técnica conocida como *Triangulación*.

La *Triangulación*, es definida según Cisterna (2005, p.68) como “*la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación*”. Mientras de acuerdo a Pourtois y Desmet (1992, p.60), esta técnica es considerada como “*el uso de dos o más técnicas en la recogida de datos, a propósito del estudio de un fragmento de la conducta humana*”.

*Técnicas de producción de datos:* Se considera como el uso de múltiples fuentes de datos para obtener diversas visiones acerca de un tópico para el propósito de validación. Utilizando tres tipos de técnicas de producción de datos que pertenecen al enfoque cualitativo: entrevista semiestructurada, grupo de discusión y observación participante.

De esta forma, la triangulación como tipo de validación se presenta como una técnica altamente útil para efectos de esta investigación, aportando a contrastar los datos que se recogen desde puntos de vista distintos y cumplir así con los objetivos que guían este estudio.

#### **4.7 Plan de Análisis**

Para generar el análisis, interpretando la información entregada por lo actores, con el objetivo de comprender esta realidad particular es que se siguieron los siguientes pasos:

Se leyeron las transcripciones de entrevistas, grupos de discusión, y registros de observación participativa, identificando los ítems abarcados.

A partir de la lectura de estos documentos y considerando los objetivos generales y específicos de esta investigación, se realizó una triangulación de la información; para esto, se establecieron tres categorías de análisis, la primera con dos subcategorías y las dos siguientes constan de tres subcategorías cada una. Con el fin de ordenar y sistematizar la información, se elaboró una matriz de análisis por categoría, así en cada subcategorías se fueron clasificando las citas textuales de entrevistas, grupos de discusión y registros de observación correspondientes. Este cruce de información se ve reflejado en un análisis interpretativo que dará cuenta del estudio.

Éste proceso de análisis, nos permitió establecer los aspectos claves y las tensiones de la gestión participativa que se desarrolla en el “Centro de Acción Social y Educativo Mi Pequeño Mundo Organizado”, a partir de la mirada de sus procesos y actores, comprendiendo, así, los procesos desarrollados en este espacio.

#### **4.7 Ética del estudio**

Las consideraciones éticas de esta investigación -especialmente durante el trabajo de campo- se relacionan en primer lugar con el trato respetuoso entregado a cada uno de los actores que participan del proceso investigativo y que sirven de informantes para el estudio. Dado lo anterior, a cada uno de los/as entrevistados/as se le debe explicar transparentemente los objetivos de la investigación e intereses

del estudio, aclarando sus dudas. De igual modo, cada actor debe saber que sus conversaciones serán registradas, para lo cual operará un “consentimiento informado” verbal o escrito, utilizando las grabaciones magnetofónicas sólo para fines investigativos, resguardando el anonimato de cada participante.

Se establece finalmente, con el equipo y participantes, el compromiso de la devolución de la información, enviando una copia del informe final.

## **4.8 Escenario de la investigación**

### **4.8.1 Comuna de La Pintana.**

*Historia:* La comuna de La Pintana se encuentra localizada en la periferia sur del Gran Santiago, entre las comunas de San Bernardo, El Bosque, San Ramón, La Granja, La Florida y Puente Alto. Posee una población de 212.656 habitantes.

Separada del territorio comunal de La Granja en 1982, La Pintana fue constituida en comuna urbana con una escasa población, con alrededor del 80% de su territorio sin urbanizar, sin comercio ni servicios y sin actividades productivas, salvo aquellas propias de las zonas rurales.

Debido al bajo valor que tenía el suelo comunal, haciendo rentables los proyectos de vivienda social básicos o casetas sanitarias, es que la población se duplicó en los siguientes 10 años, produciéndose una extrema concentración de pobreza urbana acompañada de carencias igualmente extremas en materia de infraestructura, equipamientos, servicios y actividades generadoras de empleo en general.

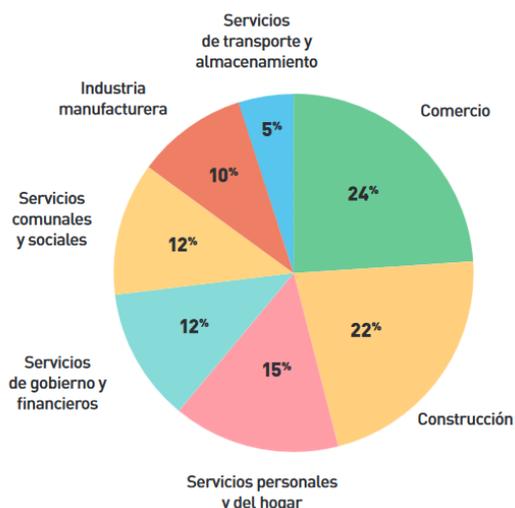
*Contexto social:* La comuna de La Pintana actualmente presenta el siguiente escenario social: La gran mayoría de aquellos definidos como no pobres alcanzaron esta clasificación únicamente por tener ingresos levemente superiores a la línea de pobreza (76% de la población, PLADECOS). Además, el ingreso promedio por hogar es de \$468.958 (CASEN 2009), siendo el más bajo de las comunas del Gran

Santiago (GS). El ingreso ocupacional promedio es de \$344.375 (Encuesta Ocupación y Desc., 2015).

Un 75,8% de los hogares pertenece a los grupos socioeconómico D (55,1%) (Sectores de tipo popular y gran densidad de población. Calles de veredas estrechas con pavimento en regular estado sin áreas verdes, escasos árboles.) y E (20,7%) (Sin áreas verdes. Poca urbanización). En todas las variables, presenta tasas de desocupación y cesantía sustancialmente mayores a las del GS (Tasa de ocupación Fuerza de trabajo primaria (junio, 2015): 88,1 y Tasa de ocupación: 54,9%). Se caracteriza por tener, en su mayoría, viviendas sociales básicas, con condiciones de saneamiento aceptable en un 94,8% y con realidad de allegamiento de un 29,5%, alto porcentaje respecto al porcentaje total de allegamiento en el país en el año 2011, que corresponde a un 23,5%.

*Características económicas:* La comuna de La Pintana es considerada una de las comunas más pobres de la Región Metropolitana, estimándose en la población total un 76% de pobreza, y siendo el 90% de sus viviendas son sociales básicas.

Es un asentamiento urbano discriminado por la ciudad, estructuralmente muy homogéneo en su pobreza y de muy escasa base económica. Restringe fuertemente las posibilidades de desarrollo socioeconómico y cultural de sus habitantes, al punto que mantiene una tendencia objetiva a reproducir la pobreza y la marginalidad social.



*Educación:* Con respecto al ámbito educativo, existen 56 sostenedores a cargo de 72 establecimientos educacionales con subsidio estatal (escuelas, liceos y escuelas especiales), atendiendo a una población escolar de 38.440 estudiantes aproximadamente. El sistema educativo municipal administra 13 establecimientos que atienden a 6.878 estudiantes (17,9% del total), en cambio, los 55 sostenedores privados restantes controlan 59 establecimientos educacionales, atendiendo a 31.562 estudiantes (82,1% del total). En efecto, la tendencia en los últimos 20 años indica un crecimiento progresivo de la oferta privada y una mayor captación de población estudiantil (aumentó en un 54,7%), situación contraria a la educación municipal, la cual ha disminuido en un 51% a partir del año 1995.

Otro dato general a considerar en la comuna, es el aumento de establecimientos educacionales privados con subvención estatal. Durante las últimas dos décadas, se han creado 43 establecimientos con reconocimiento oficial del Ministerio de Educación, coincidiendo con el inicio del financiamiento compartido en el año 1994.

#### **4.8.2 Población San Ricardo.**

La Pintana ha sido construida, luego de la década de la tomas de terreno y la autoconstrucción, al compás de los intereses políticos y económicos de turno.

El sur de Santiago fue pensado como lugar de chacras y producción agrícola. Los primeros en instalarse fueron la Universidad Chile, con la Facultad de Agronomía y Veterinaria, se ubica frente a ella, el Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria (INIA La Platina), elucubrando desde las autoridades, un futuro agrícola para este sector. Al poco tiempo, se traen campesinos pobres de otras regiones del país, con la ilusión de independizarse de los grandes fundos, controlando autónoma y cooperativamente la producción de su trabajo. Sin embargo, no había una copa de agua acorde con sus requerimientos, ni menos un buen estado del camino para la distribución de sus alimentos, por lo que el emprendimiento económico nació sin pies ni cabeza, marcando lo que sería la construcción de la comuna.

Desde el año 1961 en adelante, se sucederían las tomas de terrenos que constituyen el sector centro de la comuna. Si bien, aún no se habla del Derecho a la Vivienda, será la autoconstrucción y los comandos de pobladores los que marcarán la pauta a la hora de la producción social del hábitat. Aparecen las poblaciones Pablo de Rocka, 6 de mayo y la incipiente San Ricardo. Incluso Allende, presionado por la organización de los pobres, edifica la actual población que lleva su nombre, trasladando, al mismo tiempo, cientos de pobladores en viviendas provisorias, que a la fecha están siendo ocupadas por quienes aún sueñan con la casa propia.

El Golpe de Estado, la dictadura cívico militar, la tortura y la represión constante, irá cercenando todo lo construido a lo largo de más de una década en la organización de los pobladores. Asimismo, la dictadura establece, en el año 1979, que el suelo urbano es un bien de mercado que se rige por sus reglas, con ello, el valor del suelo dependerá del gusto del dueño, ampliando, además la urbanidad de Santiago, comenzando el proceso de erradicación forzosa, en términos económicos, de los más pobres hacia las periferias de Santiago. En correlato, impone el marco

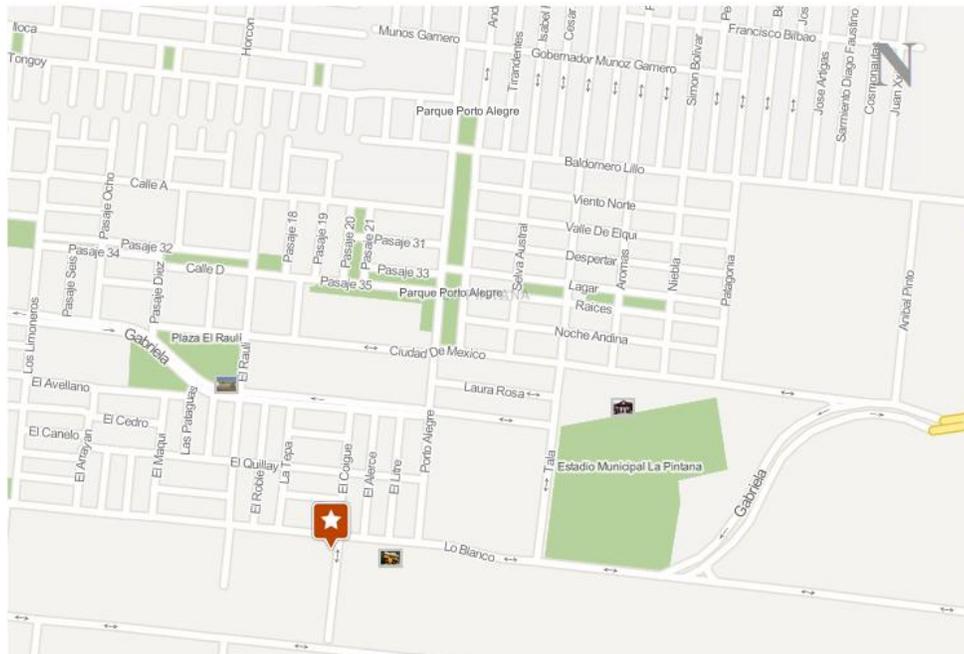
legal preciso en que consolida el Estado Subsidiario, asegura la construcción de viviendas por parte de privados, eliminando, en la misma línea, la participación en la construcción y gestión de quienes vivirán en las futuras casas; las cooperativas de vivienda solo tienen, en la ciudad de Santiago, una figura legal vacía de contenido.

Será en el contexto de las 22 jornadas de protestas populares, que se desarrolla la toma de terreno más grande a la fecha en la ciudad de Santiago. Hacen su aparición las poblaciones Francisco Fresno y la Cardenal Raúl Silva Henríquez, albergando a más de tres mil pobladores en menos de una semana. La gran mayoría será ubicada en lo que hoy es el sector El Castillo. Paralelamente, la dictadura erradicará violentamente a todos los sin casa que vivían en el sector nororiente de Santiago, actuales comunas de Vitacura, Las Condes, La Reina entre otras, consolidando un terreno de pobres al sur de la capital.

A mediados de la década de los 80, las inmobiliarias, coludidas con el Estado y los dueños de la tierra, edificarán grandes poblaciones en todo el sector norte de la comuna.

#### **4.8.3 Mi Pequeño Mundo Organizado.**

La investigación se realiza en el “Centro de Acción Social y Educativo Mi Pequeño Mundo Organizado”, ubicado en las calles Lo Blanco con El Coigüe, Población San Ricardo de la comuna de La Pintana.



Esta iniciativa nace el año 2011, en donde un grupo de voluntarios (psicólogos), desean levantar un espacio de educación popular en una población. Luego de un largo tiempo de preparación de terreno, se comienza a construir un Jardín Infantil, debido, también, a que era una necesidad sentida por parte de las familias del sector. Junto a ellas, se da vida a este espacio que poco a poco comienza a tomar forma y se comienza un proceso de formación de identidad, convirtiéndose en un espacio de participación comunitaria. Actualmente, el Jardín Infantil funciona de lunes a viernes de 08:30 am a 14:30 pm, con una modalidad de educación comunitaria, empadronado por la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) y perteneciente a un programa de ésta institución llamado CECI (Centro educativo y cultural de la infancia). El programa CECI, comienza a implementarse el año 2011, ya que luego del terremoto que afectó a nuestro país el año 2010, muchos centros educativos quedaron con daños estructurales, de diversa intensidad o inhabitables, por esto, la JUNJI decide entregar un monto de \$1.500.000 a proyectos de organizaciones vecinales, que contarán con un espacio y que tuvieran la necesidad de educación inicial.

El programa se funda, en primer lugar, en contribuir al aumento de cobertura, específicamente, en aquellas localidades de mayor vulnerabilidad social y económica, sean éstas, rurales concentradas y/o urbanas, (las cifras actuales señalan que aun en el país existe una brecha significativa en educación preescolar (CASEN 2009), lo que pone de manifiesto la inequidad en términos del acceso a la educación en primera infancia para nuestros niños y niñas menores de 6 años de edad. ([www.junji.cl/programaceci](http://www.junji.cl/programaceci)). Por tanto, se busca potenciar en niños y niñas de 2 a 5 años, sus habilidades artísticas. Es atendido por una técnico en párvulo y un agente comunitario (pobladora del sector) y es apoyado por tres monitores del programa CECI: una educadora de párvulos, un actor o actriz y/o un/a artista plástico y un/a profesora de danza o música, quienes guían los procesos de planificación, evaluación, e implementación de procesos educativos. Por otra parte, los días sábados, de 11:00 am a 13:00 pm se realizan talleres para niños de a 14 años de edad, los que están a cargo de voluntarios que no son del sector, quienes realizan dinámicas, actividades y juegos con los niños y niñas participantes, promoviendo los valores y generando instancias de concientización de prácticas relacionadas a la vida en comunidad, con temáticas variadas tales como el cultivo de plantas, el reciclaje, en otras materias.

Los días martes y jueves desde las 18:00 hrs, también se realiza recuperación de estudios, preparando a adultos para rendir exámenes libres con el fin de completar su enseñanza básica. Aquello a cargo de profesores/as voluntarios/as. Todo esto, basado en la autogestión y en ideales de autoeducación.

Todas las actividades realizadas en el espacio se organizan en asambleas efectuadas cada dos semanas aproximadamente, dependiendo de las temáticas y de las situaciones emergentes, en donde participan todas las personas que asisten a las distintas actividades que se llevan a cabo en el lugar, éstos son apoderados, voluntarios, equipo del jardín infantil, etc. Entonces, se toman decisiones en conjunto, se planifican las actividades a realizar y se consensuan los lineamientos de trabajo, desde un diálogo horizontal y de retroalimentación.

## 5. Capítulo: Análisis de resultados

### 5.1 Recolección y análisis de los datos

A continuación, se expondrán los resultados del proceso de análisis de esta investigación. Dicha indagación se realizó bajo la metodología de estudio de caso en el Centro de Acción Social y Educativo “Mi Pequeño Mundo Organizado” con la finalidad de conocer la gestión que se desarrolla en el centro.

Para lograr este objetivo, nos incorporamos al espacio buscando conocer las interacciones, participación de los sujetos y el funcionamiento interno del centro educativo. Luego, se analizaron las opiniones y visiones según cada colaborador. De esta manera, se llevaron a cabo dos grupos de discusión con apoderados (G.D.A 1 y 2), tres grupos de discusión con las educadoras del Jardín Infantil (G.D.A.E 1, 2 y 3); además de entrevistas a apoderados (E.A), a voluntarios del espacio (EV), a participantes de la comunidad (E.C), a ex apoderados (E.E.A), y a las agentes educativas (E.A.E). Todo lo anterior, con el fin de generar una comprensión amplia e integral respecto de las percepciones y experiencias de los participantes de este espacio.

En el análisis se levantaron las siguientes categorías: la primera categoría fue: ***“Un Jardín Infantil que surge desde la necesidad de las pobladoras”***; la segunda, ***“Un acercamiento al funcionamiento del centro educativo”***; y la tercera, ***“Tensiones que dificultan el desarrollo de la gestión participativa”***. A continuación, se analizarán cada una de ellas.

### 5.2 Categorías de análisis

A continuación, presentamos los resultados del proceso de recopilación de información y análisis de los datos a partir de las categorías levantadas:

#### 5.2.1 Un Jardín Infantil que surge desde la necesidad de las pobladoras.

Una parte importante de las personas que accedieron a relatar su experiencia en este estudio, coinciden en señalar que esta organización comunitaria nace desde

percibir la falta y escasez de un espacio de participación que les permitiera ver representada, de alguna manera, sus ideas, expectativas y anhelos en relación a una educación y forma de vida más igualitaria, justa y consecuente con su realidad general.

Dentro del desarrollo del proyecto, las familias y pobladores son el motor fundamental de la gestión del centro educativo, siendo su mayor motivación la educación de sus niños/as: “[...]la sociedad acá en este sector, es como muy vulnerable, los niños son muy vulnerables[...].” (C). Debido a que los mismos pobladores perciben que viven en un sector vulnerable, sienten que cuentan con menores oportunidades educativas equitativas y de calidad: “[...]En la población hay muchas situaciones de vulnerabilidad de derechos con los niños. La sociedad soporta eso, porque estamos atrapados y desprotegidos” [...] (2GD-1).

Es esta sensación de vulnerabilidad la que motiva a las familias y a la comunidad a levantar este espacio, haciéndose parte y, a la vez, responsable de la continuidad del proyecto, con el anhelo de generar, desde su propia participación, un mayor sentido de seguridad, consistencia y de libertad de acción en un lugar que representa para todos ellos/as la oportunidad de crecer y desarrollarse.

Esta forma de organización social significó para muchos de sus participantes, especialmente para los apoderados/as, voluntarios y pobladores/as, un proceso de aprendizaje, de conocimiento, de valoración de sus capacidades, autorrealización y una apuesta a la esperada transformación social. Bajo este panorama, el nacimiento de “Mi Pequeño Mundo Organizado” se configura como la inserción en un espacio distinto al que habitualmente estaban acostumbrados a asociarse, siendo altamente valorado, construyendo un lugar en que sus opiniones e ideas eran consideradas y validadas, pudiendo aportar desde acciones concretas que impactan en la vida de otras personas que son parte o cercanas a la comunidad.

Este proceso coincide con las movilizaciones de los estudiantes secundarios en el año 2006. En este contexto, surge la organización “Centro de Acción Social y educativo Mi Pequeño Mundo Organizado”, como una iniciativa del comité de

allegados llamado “Movimiento de Pobladores sin Techo”. Este centro no sólo persigue dar solución a las necesidades habitacionales de los pobladores, sino que, además, busca mejorar la calidad de vida de las personas, haciendo valer sus derechos sociales y buscando un espacio para sus hijos “[...]surge desde la necesidad del Comité de Allegados “Movimientos de Pobladores sin Techo”[...]”, “[...] ya que las mujeres del comité, deseaban tener un espacio para tener a sus hijos/as mientras ellas salían a trabajar[...]” (V.1).

En esta búsqueda de mejorar su bienestar social, es cuando las madres del comité de allegados concuerdan en la necesidad de tener un espacio o recinto de confianza, que les permitiera estar libremente en contacto con sus hijos e hijas, pero que, a la vez, les brindara la posibilidad de recibir el cuidado y asistencia necesaria para contar con un horario que les concediera la viabilidad de buscar trabajo remunerado, generando, así, ingresos económicos y lograr una mayor estabilidad del hogar.

Los integrantes del comité de allegados ya tenían el proyecto en mente para comenzar a ejecutarse, sin embargo, no contaban con un espacio físico, ni recursos económicos suficientes para levantar un Jardín Infantil. En la búsqueda de financiamiento y apoyo, es que este proyecto social se vincula a JUNJI, estamento estatal, responsables de centros educativos de educación parvularia en Chile, quienes aprueban el proyecto y entregan recursos para hacerlo viable:

*“Durante este proceso es que se postuló al Proyecto CECI (JUNJI), para inaugurar este jardín Infantil, cuando fue aprobado se encontró un espacio en la población San Ricardo y allí se levantó, y estando ahí, el comité de allegados se disolvió, por lo que el desafío quedó para los voluntarios. Esto en el año 2011” (V1),*

Por eso, no sólo se requirió recursos financieros, sino que, también, de mano de obra especializada “[...] Ahí se consiguió el espacio del jardín, que era la junta de vecinos, en un sitio eriazo. Se tuvo que pedir plata prestada, se hizo junta de plata. Se pidió al papá de una de las personas del comité de allegados que era la Jennifer, que trabajara en la construcción, y realmente se sacó a puro pulso ese jardín [...]

(V2)". Este proyecto se fue concretando, gracias a la autogestión y a la mano de obra de los mismos vecinos/as, pobladores del sector y participantes de la organización.

En la construcción, participaron no sólo personas del comité de allegados, sino que también vecinos del sector y voluntarios externos a la organización, quienes fueron motivados por integrantes del proyecto. Una vez finalizada la construcción el jardín infantil y puesto en marcha el proyecto, el comité de allegados se disuelve, quedando a cargo del espacio los voluntarios y vecinos del sector. Con esto, el sentido del proyecto toma un nuevo rumbo, ahora centrado en las necesidades de esta actual organización.

*"[...] fue un aprendizaje de cómo llevar lo que siempre habíamos pensado políticamente, de transformar una sociedad a actores concretos, a un contexto concreto y, también, de buscar una forma de organizar algo, un proceso educativo distinto, de que las mamás tuvieran participación [...]" (V3)*

El objetivo inicial ya no era el mismo, no sólo porque ya no participaban las madres que iniciaron el proyecto, sino porque los voluntarios ahora surgen como los protagonistas de la gestión del espacio.

Los voluntarios fueron los encargados de continuar trabajando por la posibilidad de proyectar en este espacio concreto el ideal de transformación y justicia social tan anhelado. A través del establecimiento de nuevas formas de articulación, buscaban generar procesos educativos distintos en donde la comunidad tuviera activa y protagónica participación, lo que les permitía empoderarse del proceso realizado.

*"[...]Este tema de control comunitario salió después, pero siempre fue la idea de que las mamás participaran, en la parte pedagógica, en la parte de la gestión del jardín, que hiciéramos una educación que no siguiera los mismos patrones de la educación estandarizada, y el jardín igual permitía eso. Hasta después tener una relación horizontal, donde todos pensamos cosas distintas Pero tenemos que llegar a un consenso, pero desde el territorio, no desde mi cabeza [...]" (V2)*

Esta posibilidad de cambio, lo describen como “control comunitario”. Este nombre se designa a la participación generada por la comunidad, aquella que busca ser protagonista y activa en todos los aspectos del funcionamiento del centro educativo en la toma de decisiones en cuanto a orientaciones pedagógicas, financieras, organizativas, entre otras. Por eso, la organización buscó la conformación de relaciones horizontales, sin autoritarismos. La idea era que todos participaran de la organización comunitaria y fuera un espacio para opinar y expresar sus ideas y sentimientos con respecto a los temas que los aquejan, validando y respetando cada pensamiento. Además de lograr consensos grupales, considerando siempre las reales necesidades presentadas, la pertinencia al territorio y contexto cultural-social.

### **Síntesis de la categoría**

La categoría revela que la participación en esta organización responde no sólo a un componente político y social, sino también a elementos subjetivos enmarcados en sus propias historias, en las posibilidades que han tenido en otras esferas de sus vidas de incidir, opinar y llevar a la acción ideas y necesidades. En este sentido, participar en la gestión de este centro educativo y social significa para muchos de los colaboradores/as no sólo una posibilidad de enriquecimiento personal, sino también la oportunidad de poder tomar decisiones e influir en otros de manera efectiva y, a la vez, positiva.

El gestionar de manera participativa permite, quizás en muchos casos, por primera vez, el que los actores sean parte integral de los procesos sociales y educativos que les incumben, dialogando, debatiendo y tomando decisiones en conjunto, generando un sentir de bienestar y validando su representatividad, abriendo, de esta forma, un espacio de participación y asociatividad dentro de la comunidad que no existía anteriormente.

Entre otros aspectos, los participantes del centro educativo, especialmente apoderadas, pobladores y vecinos/as del sector, manifiestan que la participación en el centro los ha ayudado a sentirse acogidos, escuchados y contenidos, visualizando

a la organización como un grupo de apoyo para ellos u otras personas con dificultades similares. Esto coloca de manifiesto la importancia afectiva que los entrevistados asignan a este tipo de agrupaciones, conformadas, principalmente, por personas de su misma comunidad. De esta forma, el participar junto a diversas personas, de distinto rango etario, con otras visiones de vida u otras dinámicas familiares, significa para ellos/as una oportunidad de generar relaciones de afecto, establecer amistades y vínculos de apoyo que traspasan las fronteras del propio centro educativo.

Para la mayoría de los entrevistados en el marco de esta investigación, la participación social toma distintos significados y características de acuerdo a sus propias vivencias y experiencias tanto en su vida particular como en su rol de colaborador del proyecto. De este modo, es posible observar que existen múltiples sentidos asignados a la gestión participativa en educación, los que se caracterizan desde visualizar a esta como un derecho de participar activamente en los procesos educativos de sus hijos/as, hasta significarla, por ejemplo, como un mecanismo de realización personal y de crecimiento, todo ello es descrito a continuación.

## **5.2.2 Un acercamiento al funcionamiento del centro educativo.**

### ***5.2.2.1 Un Jardín Infantil que entrega una educación distinta.***

Los sujetos coinciden en que el principal sentido para participar es contribuir directamente con el bienestar de los niños y niñas que asisten al centro. Así, para muchos de los protagonistas entrevistados, el participar significa *“una forma de transformar la educación”*, lo cual constituye el motor que moviliza los esfuerzos del resto de los/as apoderados/as y de las bases de la organización.

De esta manera, el participar dentro del centro educativo adquiere características distintivas al resto de los espacios donde se podría propiciar la participación social. Esto, porque el objetivo de este proyecto se encuentra asociado a una temática altamente sensible como lo es la primera infancia, período de edad

donde a juicio de los entrevistados/as los niños/as necesitan de mayor apoyo, vínculo, presencia y participación de sus madres, padres, familia y comunidad, lo que se va diluyendo con la entrada de los hijos e hijas al sistema formal o colegio.

Los entrevistados mencionan que gestionar este espacio comunitario significa trabajar conjuntamente en post de una sociedad más justa, por una educación más igualitaria y de calidad para los niños y niñas, sirviendo de referente para su formación el que pueda contemplar una visión valórica y el sentir en cuanto a la organización y construcción comunitaria.

Por ello, el gestionar participativamente este centro educativo y social, es también visualizado como una “forma de educar a los niños/as”, enseñándoles desde pequeños lo que significa el compromiso, el apoyo, trabajar y esforzarse activamente por conseguir lo que se quiere.

En este mismo contexto, un argumento repetido y, que sale a la luz a través de las entrevistas individuales, tiene relación con visualizar la participación como un mecanismo de distinción de “los otros centro de educación formal”, contraponiendo su imagen de beneficiarios pasivos que utilizan la oferta de educación preescolar entregada por los jardines infantiles y colegios, ya que no exigen sus derechos, no se involucran en forma activa en la educación de sus hijos/as, tal como dan cuenta las investigaciones.

Los sujetos reconocen que el centro de acción social y educativo “Mi Pequeño Mundo Organizado” posee un sello comunitario. Este enfoque está orientado a que la participación es un componente fundamental para el desarrollo de este innovador proyecto educativo. Todos los actores: agentes educativos, voluntarios, apoderados del jardín infantil, comunidad (vecinos, ex apoderados, ex educadora, integrantes de la junta de vecinos), en forma conjunta toman las decisiones de las actividades que se realizan y del proyecto educativo en general. Esto se ha logrado, ya que se establecieron relaciones horizontales que promueven la participación de cada uno de los sujetos y, así, generan instancias de colaboración pertinentes a las reales

necesidades y expectativas de la comunidad. Esta característica se expresó en la misión que definieron para su proyecto educativo:

*Misión del Centro Educativo Mi Pequeño Mundo Organizado (2016): Esperamos por medio de este Centro Educativo Comunitario aportar a la construcción de una sociedad más humana. Una sociedad con personas sensibles con los problemas que son comunes a todas/os. Una sociedad con personas que sepan organizarse, propositivas, y que por medio de ello que den soluciones a sus propias problemáticas y a las de su comunidad. Nuestro jardín comunitario es para que los/as niños/as y sus familias reconstruyan los vínculos comunitarios, nos organicemos y construyamos soluciones comunes a nuestros problemas, mediante la solidaridad y la integración en la familia y entre la comunidad. Proyectamos que los/as niños/as que se eduquen en Mi Pequeño Mundo Organizado sean en el futuro adultos capaces de organizarse, que sepan sostener relaciones horizontales, que sean sinceros, que sepan decir lo que piensan y hacer lo que dicen. (Misión del proyecto educativo, generada al finalizar los grupos de discusión y entrevistas a los diversos participantes del centro educativo)*

La misión del centro educativo, se construyó con la comunidad a partir de las entrevistas y grupos de discusión en los que participaron los distintos colaboradores de la propuesta, en donde cada uno de ellos consensuó “el cómo se debería dar” la gestión del jardín infantil. En este sentido, las personas que aquí participan, valoran y aprecian las diferencias, esto le da un sello al centro educativo, considerando como uno de sus elementos relevantes la gestión del espacio, sus recursos y acciones realizadas.

Uno de los voluntarios del centro educativo menciona al respecto:

*“[...] funciona como sello de jardín infantil, el entregar una educación o una formación distinta de sujetos, de niños, y un trabajo con apoderados, súper integral, porque no se dan en otro espacio, yo no he visto que los apoderados se integren de la forma que lo hacen aquí [...]” (V1).*

El entrevistado hace mención a la importancia de la participación y el involucramiento de los padres y los apoderados, diferenciándolos de otros espacios

educativos. Enfatiza en la necesidad de entregar una educación alternativa a la acostumbrada en los espacios formales y gubernamentales. También, se menciona como un factor significativo la cercanía, comunicación y unión que se constituye entre las madres, padres y apoderados. La representación y confianza que se genera, los lleva a optar en primera opción por este centro educativo para la formación y cuidado de sus hijos e hijas, como lo menciona la actual manipuladora de alimentos:

*“[...] Diferencias entre jardines entre JUNJI e integra. De los tres me gusta este (MPMO). Este sería mi primera opción. Este jardín que no tiene el otro, las mamás son muy unidas. A las mamás del curso del Simón no las conozco. A mí los niños me conocen. Aquí se conocen todas y las tías no imponen las cosas, en otros jardines imponen [...]” (2GD-3).*

Esta relación de cercanía y confianza, que preferentemente se propicia en este espacio educativo, permite generar una gestión participativa mucho más contextualizada a las necesidades de la comunidad. Esta particularidad no solo se ha dado en el último año, como lo da a conocer una de las agentes educativas que trabajó en el espacio el año 2013, además, vecina del sector:

*[...] “las diferencias son hartas, hartas porque, por ejemplo, aquí tienes el privilegio de ver, de estar con tu hijo en algún momento, de ver cómo era el cuidado, la enseñanza, conocer más a fondo a la familia, no como en el jardín, en el jardín es dejar al hijo a la puerta y después ir a retirarlo en la tarde y eso, no sabes cómo va en el día. Se da una relación más cercana, con las familias y todo” [...] (EE),*

Esta opinión destaca el involucramiento y compromiso de los padres. Esto se expresa en los lazos afectivos que logra la comunidad y también abre un espacio para conocerse. Aquello es clave para propiciar un ambiente colaborativo.

Durante el transcurso del tiempo en el que se ha desarrollado este proyecto, el ideal y la forma de trabajo se han mantenido, considerando un trabajo más libre y flexible. Con esta forma de trabajar, las agentes educativas, mencionan que se ha logrado plasmar en la gestión y en la labor pedagógica, un sello distintivo al centro educativo que propicia nuevas formas de construir conocimiento.

*“[...] el tema pedagógico de cómo se trabaja con ellos, aquí es mucho más libre: en un jardín tradicional hay una rutina, que debe ser realizada. Acá no, es más flexible, además cualquier cosa que llegue a pasar ellas (apoderados) pueden venir al jardín, pueden participar de las actividades [...]” (AE2),*

Se menciona como un aspecto relevante, en relación a las rutinas implementadas, los horarios y tiempos, la libertad de acción que aquí se genera.

### **5.2.2.2 Generando instancias de participación auténtica.**

A través de las entrevistas individuales y grupos de discusión, se pueden identificar las motivaciones que poseen los protagonistas del proyecto para ser parte la organización. Motivaciones que son muy variadas, coincidiendo en una serie de argumentos que son expuestos a continuación.

Una de las razones es que a través de la participación se distinguen de “los otros”, contraponiendo su imagen con la de quienes utilizan la oferta de educación preescolar entregada por el jardín infantil bajo la concepción de beneficiarios pasivos, que no exigen sus derechos o que no se esfuerzan por mejorar las condiciones en que son atendidos/as o estudian sus hijos/as. Esta situación se contrasta con la experiencia desarrollada en la organización, donde se genera una participación activa de los apoderados en la educación de los niños, contribuyendo a la construcción de nuevos aprendizajes colectivos, dentro de un proyecto común, como lo mencionan las agentes educativas:

*[...] “acá lo comunitario es aprender entre todos y construir un proyecto en común. Yo creo que sí es un aporte, porque acá se vive otro tipo de educación de la formal, a la tradicional. Que tiene que ver con esas demandas: educación de calidad, con el tema de la participación que no se da en lo tradicional: los apoderados solo participan en quermés, en bingos, pasando plata, yendo a comprar y reunión de apoderados que es solo escuchar. Eso no tiene ni un sentido, ni para la familia, ni para esos niños, en cambio, acá sí se participa, sí se toman decisiones; entonces, eso ya hace un cambio*

*en los que trabajan, en los niños y las familias. Se dan cuenta que hay otras formas de educarse, de trabajar, de organizarse, y ese cambio queda, yo ya sé que puedo trabajar de otra manera, que no es sentarse con un niño y un libro y enseñarle a leer. Yo creo que es lo que marca la diferencia de este espacio, que es participación auténtica de verdad [...]” (AE2)*

Bajo este panorama, es importante rescatar que muchos de los entrevistados/as buscan definir su contribución en el centro educativo por el nombre de “participación auténtica”. Esto es debido a que la comunidad participa en la toma de decisiones en todos los temas que respecta al funcionamiento, lo que promueve otras visiones en torno a la educación y a la adquisición de conocimientos, validando nuevas formas de enseñar, de trabajar en equipo, de organizarse y de ser parte de la promoción de construcción del proceso comunitario.

Esta opinión entregada por las educadoras es compartida con la de los apoderados/as, quienes mencionan respecto a esto: “[...] *las tías te escuchan para mejorar y nosotras las escuchamos para mejorar. Aquí podemos dar nuestra opinión y es escuchada e incorporada, no es como en otros jardines que una dice algo y no la pescan [...]” (1GD-C).*

Existe una retroalimentación por parte de los sujetos, en busca de construir nuevos conocimientos. Las apoderadas sienten que su opinión es tomada en cuenta en comparación a las experiencias que han tenido en otros centros educativos, donde sienten que su opinión no es bien recibida o validada.

Esta forma de trabajo no solo permite generar un clima de diálogo y confianza entre los distintos actores del proyecto, además, propicia ambientes educativos inclusivos, para familias que no han sido recibidas en instituciones tradicionales por los requisitos que se exigen en la postulación a los establecimientos. En este lugar encuentran un espacio que los invita a incorporarse libremente junto con sus hijos e hijas, mostrándose flexible y abierto, así nos cuenta una de las ex apoderadas:

*[...] el jardín da la posibilidad de que uno pueda estar ahí con los niños, entonces en el caso mío, fue súper*

*importante, porque el Martín debido a su diagnóstico de autismo, yo no podía tenerlo en educación formal, porque hay como varias limitaciones en que uno no puede estar ahí, o no puede estar presente en cosas como que el Martín todavía usaba pañales, entonces aquí el Martín igual se dieron todas las facilidades para que pudiera estar con él, o acompañarlo, o retirarlo cuando quiera, entonces eso ya nos sirvió con el Martín acá [...]" (EA3).*

Esta flexibilidad no solo se observa en horarios y oportunidades para que los apoderados participen en el aula, sino que también en las actividades dirigidas a los niños y niñas, y a las personas que traen nuevas ideas al espacio:

*"[...] es muy bueno el apoyo que hacen las tías y... y los que vienen a apoyarlos, como el Cristian que viene a apoyar que es el fonoaudiólogo, los tíos de los talleres de arte, o sea a un niño le encanta pintar con las manos, a un niño le encanta ensuciarse para aprender y eso es lo que tiene de bueno el jardín, que no es como en los colegios que no, que tienes que aprenderte esa lectura, que tienes que leer este libro [...]" (EA5).*

Las apoderadas también reconocen como un punto importante que distingue a este centro educativo comunitario en relación a los tradicionales, la forma en que los niños construyen aprendizajes a través de la exploración de su entorno inmediato, *"[...] era muy bonito ver a los niños con tanta felicidad haciendo algo, las paredes, pintar papeles. Es muy lindo eso, no es tan, como en otros jardines que es rígido, uno los va a dejar, poco menos se puede decir que uno lo vas a tirar al jardín y no los puedes ver en todo el día [...]" (EA5).* Los apoderados manifiestan una sensación de bienestar que los niños y niñas les transmiten a sus padres y madres *"[...] para una mamá es muy satisfactorio. Muy, muy, muy satisfactorio el hecho de que no estén obligando a tu hijo a hacer las cosas que no quiere, el niño hace las cosas porque a él le nace hacerlas [...]" (EA5).* Este es un sentir generalizado en las apoderadas, consensuado en un grupo de discusión *"[...] La metodología me gusta en general. Los niños aprenden bien porque los conocen y trabajan a partir de la particularidad de cada uno, y lo saben manejar para sacarle provecho [...]" (1GD-E).* En todas las citas se destaca la confianza que se entrega a los niños/as y familias en su estadía

en el espacio, se refuerza la integración y que son parte esencial para la comunidad. Además de generar relaciones de afecto, en donde se respeta la particularidad de cada menor, sin que se sientan obligados a realizar actividades, generando experiencias en donde pudieran explorar y sentir libertad respecto de sus acciones.

Bajo la creencia de que la educación más importante en la vida es la que nos posibilita vivir en armonía y nos permite despertar conciencia, este centro educativo busca brindarnos elementos para aprender a vivir, reforzando principios y valores que puedan transformar nuestra realidad e incentivar el pensamiento crítico, no sólo para nosotros mismos, sino también para generar bienestar a nuestro alrededor.

La educación comunitaria formulada desde la gestión participativa de los colaboradores del espacio, pone en conocimiento y enseña nuevas capacidades para comprender el rol de otras personas y complementarnos con ellas. Las prácticas comunitarias generan conciencia social, sentido de pertenencia y respeto, así entonces podemos comprender la importancia de la actividad de los demás dentro de la comunidad.

La comunidad fundamenta la creación de este centro educativo en las visiones y comentarios que han generado desde sus propias experiencias, ya sea como estudiantes, participantes de la educación “formal” y/o apoderados.

Lo que viven en este ambiente particular cobra significancia para sus vidas y les ayuda a generar otro tipo de relaciones con la comunidad a la cual pertenecen y que ahora participan, naciendo nuevos sentimientos con respecto a lo que sus hijos e hijas viven y una mayor sensación de seguridad. Estos sentimientos se relacionan con los niveles de participación de cada uno de los actores que al estar involucrado en este proyecto se generan, “[...] *El jardín es una comunidad, todas participamos. Acá todo se habla, por eso es comunitario, todas las decisiones se toman con nosotras, toda la opinión vale, se nos consulta a las tías y a las madres [...]*” (1GD).

Las apoderadas sienten que la participación que ellas tienen en el espacio hace que el jardín infantil sea comunitario, ya que sus opiniones son consideradas para el funcionamiento y, también, porque la construcción de conocimientos está

basada en la retroalimentación de los participantes del centro educativo, “[...] es un espacio que está abierto a la comunidad, donde no se le cierran las puertas a nadie, a nadie que quiera trabajar en verdad, que quiera aportar. Cuando hay reuniones y doy una opinión, se toma en cuenta, cuando son buenas las ideas, todos podemos opinar [...]” (A1E).

Para que estas formas de organización se mantengan en el tiempo, uno de los roles de las agentes educativas del espacio es promover y fomentar la participación de las familias y la comunidad, no solo en los aspectos pedagógicos como tal, sino también en la constante tarea de mejorar las condiciones para entregar una mejor educación, de calidad e inclusiva.

*[...] bueno la idea es organizarse con los apoderados. Mamás, papás, a veces participan tías. Entonces, la idea es que ellos tomen decisiones y nos ayuden a tomar decisiones respecto a todo ámbito: aquí hay que hacer autogestión, vamos a juntar plata para arreglar infraestructura. El Estado no da esos recursos, o los da una vez al año y no alcanza para lo que se necesita. Entonces, hay que autogestionar recursos para pagar cuentas, si uno quiere comprar material para los niños, también tenemos que gestionarlo nosotras, entonces en todo ese proceso la familia está participando [...]” (AE1).*

La tarea de organizar estas actividades de autogestión y toma de decisiones de funcionamiento, administración, contacto con otras redes, pertinencia de talleres y labores, entre otras, se discuten y deciden en asambleas, instancias en donde participan todos los colaboradores del centro educativo, debiendo consensuar acuerdos a partir de las opiniones y sugerencias de los presentes, para generar constante movilidad y adaptación de las experiencias establecidas, buscando que las acciones realizadas sean pertinentes a la contingencia de lo que se está viviendo y que, de esta manera, se logre mejorar la labor del centro educativo “ [...]se trabaja con las familias, voluntarios y agentes educativos a través de asambleas, para que todos tomemos decisiones en conjunto, y se generen temas de interés[...].”(GDAE 4).

Esta forma de participar en la gestión queda consensuada en un grupo de discusión donde se estipula que *“Queremos ayudar a formar niños/as y familias que aprendan a organizarse para abordar colectivamente sus problemas, a tomar decisiones, a respetar la opinión de los demás, a cumplir los compromisos, a ser puntuales, a discutir sus ideas, a llegar a acuerdos y a respetarlos”* (GDAE).

Este proceso no está libre de dificultades *“el jardín tenía problemas por estar organizándose, hubo conflicto, pero con la participación activa de todos supimos salir adelante, superarnos, trabajar en equipo, organizarse con las mamás, es lo que más cuesta: llegar”*, en ocasiones, en este intento de llegar a acuerdos sobre los diversos temas que los aquejan, puede ser que surjan problemas o roces entre los participantes, no sólo por tener opiniones distintas, sino también por las diversas formas de expresión y comunicación. De igual manera, se busca constantemente alcanzar el objetivo de este proyecto, salir adelante y encontrar el punto de encuentro que permita seguir construyendo.

No solo se espera que los adultos/as logren organizarse de esta forma, sino también que los niños/as que aquí se están educando puedan ir desarrollando estas habilidades, aprendizajes y experiencias que les permitan en el futuro crear relaciones basadas en la comunicación, en el trabajo en equipo, en el respeto para poder crear.

### ***5.2.2.3 Rescatando los valores y el sentido de comunidad.***

Este espacio en donde se construyen diversos conocimientos conjuntos, genera aprendizajes para la vida de la comunidad en aquellos que participan activamente y, también, repercute en la colectividad cercana, en las personas que por distintos motivos ya no siguen participando, en los vecinos, entre otros.

*“El Jardín comunitario aporta mucho. O sea de hecho, en el momento de que ustedes se organizaron como personas para darle a los niños, por decirlo, algo que hacer, porque los niños uno sabe que en poblaciones está incluida la delincuencia, que están parados en*

*las esquinas, o simplemente jugando en la calle, entonces el Jardín en este momento, o sea, del momento que se hizo el Jardín fue como una ayuda muy grande hacia la comunidad. Y de verdad lo digo, es grande, porque yo he visto, vi mucho los niños felices, el hecho de cuando ustedes hacían los días sábado las clases de apoyo... no simplemente era jugar, era el apoyo para los niños en la educación, porque tenían tiempo para educarlos, tiempo para jugar, tiempo para reírse, para ser felices y eso a los niños en una población les hace mucha falta, porque son papás que trabajan y los niños andan todo el día en la calle.”(EA5)*

El centro educativo genera instancias para que los niños y niñas de la comunidad tengan nuevas oportunidades para la recreación y el aprendizaje significativo, generando un gran cambio en relación a la conducta y disposición al trabajo en equipo desde que el centro educativo comenzó a funcionar en el sector. Antes de su creación, no había en la población San Ricardo experiencias recreativas para los niños/as y adolescentes permanentes y coordinadas con las necesidades presentadas. A través de la observación realizada y las conversaciones con vecinos y pobladores, pudimos identificar que ahora pueden ocupar el tiempo que pasaban en la calle o en sus casas viendo televisión, en el aprovechamiento de nuevas experiencias, posibilitando el conocimiento desde otras perspectivas, desde sus vecinos y vecinas, de las formas de vida y las dinámicas familiares y culturales *“pero en ese sentido es... es bonito porque uno va conociendo otro tipo de gente, menores, mayores, las abuelas de los niños a veces”* (EA5), como lo menciona esta apoderada que gracias a su paso por este espacio ha podido conocer vecinos y vecinas de distintas edades y características, *“Me permitió conocer a los vecinos del barrio, me sirve para conocer a la gente de aquí mismo. El jardín une a la comunidad, hace que la comunidad te empiece a importar. Generar lazos”* (1GD-D), por esta razón, las personas y vecinos están siempre pendientes y cooperando con el espacio, aunque no tenga un beneficio directo o no participe activamente en algún taller.

*“Aquí la gente apoya hartito al jardín, o sea la gente estaba contenta con el tema del jardín, porque la misma gente decía: son tan distintos a los jardines de la JUNJI, la gente toda participaba feliz, de que los hiciéramos partícipes de cada actividad con los niños, gente cooperadora, feliz con el proyecto. Ha sido un gran aporte”.* (EE)

Otro de los objetivos implícito de las individuos que aquí obran, es que la comunidad participe y aporte de distintas formas y maneras, para generar un trabajo colectivo, reconstruyendo vínculos en la comunidad, promoviendo que las personas ya no vean solo sus problemas como únicos y aislados, buscando soluciones desde la comunidad: *“nuestro jardín comunitario es para que los niños/as y sus familias reconstruyan los vínculos comunitarios, nos organicemos, y construyamos soluciones comunes a nuestros problemas, mediante la solidaridad y la integración en la familia y entre la comunidad.”* (GDAE).

Los sujetos mencionan que años anteriores los vecinos y vecinas de la población eran mucho más cercanos, unidos y más solidarios.

*“Se ha perdido harto lo comunitario en la población en sí, porque hace años atrás toda la gente se conocía y saludaba. Había una vida más rica en comunidad. Con los años, eso se perdió y el jardín comunitario ha rescatado en parte ese sistema, se va armando la comunidad, el trabajar con equipo, la organización y todo, nace lo comunitario que se expande.”* (EA1)

Esta diferencia que hay entre las relaciones que formaban antes los vecinos y vecinas de la población, y las que ahora se establecen, responden también al tipo de sociedad en la que estamos viviendo, donde se promueve el individualismo, la competencia, lo que repercute no solo en los adultos o en los vecinos, sino también en los niños y niñas, *“Considerando que la sociedad es muy individualista es importante que los niños aprendan a sociabilizar, hacerlos empáticos al problema del lado. Si el Renato ve que alguien se cayó lo ayuda. Los valores como la solidaridad, empatía.”* (2GD-1). Por esta razón, el centro educativo y todas las actividades que allí se realizan, tienen como objetivo transversal trabajar y promover los valores comunitarios, como la posibilidad de diálogo, el trabajo en equipo, cooperación, tolerancia, compromiso, equidad, justicia y generar lazos de afecto con las personas con las que se comparte,

*[...] “me refiero al hecho de los lazos que uno puede llegar a crear en espacios donde se practica, donde los valores que rigen en esos espacios, son la solidaridad, la empatía, el auto cuestionarse, la*

*autocrítica, espacios donde se comparten esos valores yo creo que son súper enriquecedores para sí mismo, para el entorno, para la misma población” [...] (V1),*

Así lo menciona también una de las apoderadas del centro educativo, que nos cuenta la repercusión que ha tenido su participación en este espacio *“me enseñó a valorar la familia, la responsabilidades, me enseñó a ser organizada y a ser solidaria. Yo les dije a ustedes que sacaron algo que no sabía que lo tenía, no sabía que era solidaria, era una parte bonita mía”.* (EA1).

Se generan procesos de autoconocimiento y de transformación de visiones y realidades, desde las relaciones familiares y con sus pares a procesos más personales,

*“Igual se generó un impacto súper grande de la gente de ahí, por ejemplo, algunas mamás que desde que empezaron a participar en el espacio empezaron a cambiar caleta sus relaciones con sus parejas, como mamás, como mujeres, igual que los niños, niños que a principios de año peleaban caleta, después a fin de año ya está más afiatado, ya no pelea no sé, a veces el cambio es en lo micro, pero son cosas que igual suman” (CV3).*

Estos comentarios nos dan a conocer que la participación en un centro educativo comunitario que funciona con un tipo de gestión participativa, generando procesos educativos distintos a los que ofrece la educación “formal”, sí generan repercusiones en las personas que allí participan, trabajando en base a los valores comunitarios, a fortalecer los lazos entre las personas, a enseñar nuevas y distintas formas de relacionarse a los niños y niñas que viven en realidades de violencia, solidarizando con los vecinos y vecinas y disfrutando de la comunidad cercana.

Por todas las razones expuestas, es que el centro educativo es reconocido en la población San Ricardo y sus vecinos agradecen la existencia de este espacio:

*“Ya la gente en la población conoce el trabajo de los tíos, conoce el trabajo de los apoderados, y la comunidad en general está agradecida de todo el trabajo que se ha hecho, haber mi mayor sentir con el proyecto, es ver por ejemplo, la tranquilidad de las mamás, la tranquilidad y la confianza que tienen las mamás con respecto a las*

*tías, con respecto a la gente que trabaja, o sea es una entidad que presta una labor fundamental dentro de la sociedad, por lo menos aquí en este sector de San Ricardo, que no teníamos una comunidad tan comprometida, no teníamos una organización viva tan hilarante, como para venir a trabajar con las personas, como para trabajar con los niños, y el compromiso que tienen con la comunidad.”(C).*

La participación de los vecinos se realiza a través de actividades de autogestión o se celebran fechas importantes *“siempre participaba la comunidad en ese tiempo (2012-2013), no había problemas con la comunidad, igual cuando se hacían cosas extraprogramáticas. Por ejemplo, para los 18, la gente apoyaba mucho.”* (EA2) y esta participación se ha mantenido en el tiempo, como nos cuenta una ex apoderada que ve cómo los apoderados actuales siguen trabajando en las actividades de autogestión, (es este caso, almuerzos que se les venden a los vecinos):

*“veo a las mamás que hay ahora vendiendo los platos únicos, era bonito verlo porque ves a las mamás haciendo lo que hacíamos nosotras antes, y uno lo hacían con cariño, con motivación. No sé cuántas son, pero se ven bien motivadas bien aperradas. Eso igual a mí me alegra, porque el jardín necesita mamás así. Porque no es un espacio igual a los otros, es algo distinto, que la gente tiene que aprender en el jardín, de a poco de las mamás antiguas.”* (EA1).

Cada persona que pasa por el espacio ha dejado su legado, como se expresa en la cita anterior, ya que se va traspasando un aprendizaje sobre el cómo se organizaban los apoderados más antiguos. Así, con el tiempo, se van mejorando las estrategias para llevar a cabo las actividades de autogestión, la manera en cómo se desarrollan las asambleas, los roles que se definen en las actividades, etc.

También se releva el rol pedagógico y cómo influye esta herramienta en la comunidad, destacamos la siguiente frase:

*“yo creo que como primer punto es el tema del apoyo de los niños en el tema de la educación, cómo guiarlos para lo que se viene más adelante, y aparte es un apoyo para las familias, porque así pueden hacer otras cosas, trabajar, y sin el jardín no podrían, y en un*

*establecimiento más normado no tendrían las mismas posibilidades de acá, que es un jardín comunitario” (EA4).*

Se reconoce las herramientas que se les entrega a los apoderados, siendo una guía para los procesos que deberán vivir más adelante, por ejemplo, en el colegio, *“el jardín ayuda a la comunidad a que los hijos se les dé la educación y las herramientas necesarias que una en la casa no las sabe o que por falta de tiempo no se las da” (1GD-A).* Estas herramientas son entregadas por el centro educativo.

Por otra parte, se menciona la importancia y la posibilidad que entrega el espacio para que las madres puedan trabajar mientras sus hijos e hijas están en un lugar seguro.

*“Este es un lugar de confianza, siento yo, para la comunidad, aunque falta todavía que participen, que se integren más, pero ya hay un vínculo especial con el espacio, porque sientes que es un bienestar para la comunidad, es un servicio de la comunidad. En este sector, en este radio de viviendas que hay acá, cambió bastante, porque esto era un lugar abandonado, era un lugar que no se veía movimiento, y con el jardín se le ha dado vida a este espacio, a este lugar.” (AE2).*

Esto es reconocido por las educadoras actuales del jardín infantil, quienes afirman que el centro educativo es un gran aporte para la comunidad, ya que ofrece un servicio, con el que ya se ha creado vínculos de confianza y respeto, por lo que la comunidad acude a él. Además de haber generado un gran cambio en el sector, desde que este espacio se crea, ya que llena de vida a la población y a las personas que aquí habitan.

*“Bueno en realidad tenemos que estar toda la semana acá, todos los días y pasan hartos acá en el jardín. Entonces, ellas también conocen sus historias, entonces hay hartos respeto, cercanía, el hecho también de que ellas pasan hartos aquí en la sala. También si ven una actitud nos preguntan: ¿por qué es así? Tratan de ayudar, hablan con las mamas, gestionan entre ellas, que se buscan colegio o se dan datos.” (AE2).*

Uno de los factores que favorecen esta relación de cercanía, respeto y cariño por el espacio, es el tiempo que pasan las apoderadas en el centro educativo, participando activamente en sala, cooperando con las educadoras, conociendo el trabajo que ellas realizan y aprendiendo de cada uno de los niños y niñas con las que comparte, ayudando cuando no comprenden alguna situación a través de la autoformación y generando una relación de compañerismo con las otras apoderadas, dándose consejos, acompañándose y preocupándose por las que actualmente participan y seguirán participando o por las que por diversos motivos deberán dar un paso al costado de este proyecto.

### **Síntesis de la categoría**

Una educación basada en lo comunitario, que es lo que busca este centro educativo, entiende la comunidad como algo que va más allá de la labor individual. Se busca una enseñanza y valoración de lo comunitario, tomando decisiones y responsabilidades, promoviendo un aprendizaje permanente y de responsabilidad con el otro. Esto implica un cambio de la estructura educativa, que tiene como característica ser circular y cíclica, siendo la participación el pilar fundamental.

Crear una organización y mantenerla con base en la participación auténtica de todos los integrantes que la componen, es un desafío constante, un aprendizaje permanente en el tiempo. Cada persona tiene una historia de vida, en donde ha participado en distintas instancias (colegios, comunidades, organizaciones, etc.), cada una de ellas genera espacios de participación de diversos niveles. Lo que comentan los sujetos de esta investigación, es que a partir de sus experiencias personales, la llegada a “Mi Pequeño Mundo Organizado”, les da la oportunidad de comenzar a organizarse de forma activa, desarrollando en este proceso nuevas perspectivas respecto de la construcción de comunidades, de participación en la educación de sus hijos e hijas, de comprender que se puede formar un espacio, en donde las ideas, las opiniones e inquietudes pueden ser escuchadas, debatidas y consensuadas para, así, crear comunidades de aprendizaje, donde no solo aprenden los niños y niñas, donde el proceso es más importante que los resultados y donde, a

partir de cada debate o asamblea, se toman decisiones pertinentes a los objetivos del proyecto.

En contraposición a lo que se podría pensar inicialmente, son muy pocos los entrevistados/as que en su discurso se refieren a la participación y a la organización como un derecho de los apoderados en el marco del sistema educacional. De esta manera, la participación es visualizada, en primera instancia, como una obligación o deber de los padres con sus hijos/as y con la comunidad educativa, agradeciendo, en la mayoría de los casos, el espacio y las oportunidades que los jardines infantiles les brindan para integrarse en la medida de sus posibilidades.

Escapando de esta generalidad, existe este centro educativo en el sector emplazado, en donde se visualiza la participación de los apoderados desde otra perspectiva, mostrándose como un ejemplo a través de la solicitud y propuesta al jardín infantil y al sistema educacional en general, de mayores posibilidades para la incorporación de su opinión y su participación en otras esferas del trabajo realizado por los establecimientos. Se busca, de este modo, ir más allá de las actividades tradicionalmente encargadas a las madres, padres y apoderados, tales como la cooperación en sala, el apoyo en actividades específicas del establecimiento y la generación de aportes económicos, entre otros aspectos. En definitiva, bajo esta visión, los apoderados poseen un rol fundamental en aportar a la calidad de educación de los niños/as, constituyéndose una organización relevante y válida para manifestar los intereses de las familias y aportar desde su propio conocimiento y opinión a la educación de los niños y niñas.

De acuerdo a lo señalado por algunos/as entrevistados/as, la participación lentamente ha comenzado a visualizarse y entenderse desde otra perspectiva, situación en la cual los voluntarios han jugado un rol fundamental al constituirse en un espacio en donde el ejercicio de este derecho se promueve y en donde aspectos, como la autonomía y poder de decisión al interior de los establecimientos, son aspectos que han comenzado a discutirse, cuestionarse y demandarse.

En este mismo contexto, la participación social es entendida, además por los/as entrevistados/as, como una forma de asociarse con sus pares para la realización de proyectos en común que apunten a hacerse cargo y resolver sus propias problemáticas, contribuyendo mediante acciones concretas al bienestar de sus hijos e hijas, mejorando de este modo las condiciones de vida de las familias del sector.

Así, de acuerdo a lo señalado, mediante la participación en este tipo de organizaciones, los participantes pueden reconocer algunas problemáticas que les afectan de manera conjunta, buscando tomar y tener parte en las soluciones que se construyen, las que por lo general están ajustadas al espacio del jardín infantil y que, por ende, deben ser negociadas o abordadas colectivamente con los equipos de trabajo de los establecimientos.

Esta visión, aporta a visualizar la participación social también como “una forma de hacerse cargo de los propios problemas”, contribuyendo según los/as entrevistados/as a que los apoderados, vecinos y pobladores generen conciencia y asuman compromisos en la búsqueda de alternativas de solución a necesidades comunes. Bajo esta perspectiva, “Mi Pequeño Mundo Organizado” cumple la función de ser la figura bajo la cual los apoderados, vecinos y pobladores se agrupan y se organizan compartiendo necesidades e intereses, entrelazando experiencias y habilidades en búsqueda de soluciones a dificultades que les afecten.

### **5.2.3 Tensiones en el desarrollo de la gestión participativa.**

La gestión del jardín infantil toma distintos significados y características de acuerdo a sus propias vivencias y experiencias tanto en su vida particular como en su rol de participante activo del espacio social y educativo. De este modo, es posible observar que existen múltiples sentidos asignados a la gestión, los que se caracterizan desde visualizar a ésta como la acción de participar y de tomar decisiones en específicas y determinadas instancias, hasta significarla, por ejemplo, como la forma de construir comunidad, todo lo cual es descrito a continuación.

#### **5.2.4 La autogestión, principal actividad para sacar el Jardín Infantil adelante.**

El Centro de acción social y educativo “Mi Pequeño Mundo organizado” (MPMO) surge desde una iniciativa de una organización popular no gubernamental, el “Movimiento de pobladores Sin Techo”, dicha organización se retira del espacio y queda en manos de la comunidad que da vida al centro educativo, en donde participan voluntarios, vecinos, agentes educativos y apoderados. Sin embargo, está a cargo de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), estamento que vela por la educación parvularia en Chile, a través del programa Centros Educativos Culturales de la Infancia (CECI), el cual es financiado por el Ministerio de Desarrollo Social, como se menciona en un grupo de discusión en donde participan apoderados, voluntarios fundadores del centro educativo y agentes educativos.

*“Como ustedes saben, el jardín es parte de la JUNJI, pero con financiamiento del Ministerio de Desarrollo Social. Ellos son los que ponen las “lucas” para que el programa CECI funcione, y es un programa diseñado para aumentar la cobertura en educación, pero es horrendo el funcionamiento”. (1GD).*

La comunidad del centro educativo reconoce el programa CECI, su funcionamiento y de dónde proviene el financiamiento, sin embargo, la visión de los participantes de dicho centro respecto de la labor que lleva a cabo la JUNJI en el espacio es de disconformidad en relación al funcionamiento de éste, como lo mencionan las agentes educativas del jardín infantil:

*"la relación con JUNJI es lejana, porque más que nada se preocupan de la supervisión, vienen 3 o 4 veces al año a supervisar; es solo papeleo, entran, nos saludan, nos evalúan y se van. Esa es la supervisión y no representa un mayor aporte" (AE1).*

Las educadoras reconocen la intervención de la JUNJI en el espacio educativo solo a través de las supervisiones, de las cuales ellas manifiestan se realizan 3 o 4 veces por año y no conlleva un aporte sustancial para ellas tanto en su labor pedagógica como en la gestión del centro educativo. Esta intervención es

considerada insuficiente e innecesaria. Además, señalan las visitas de los monitores del programa al jardín infantil, de las cuales hacen referencia:

*“Aparte de eso tenemos monitores que son más constantes, porque este programa es artístico, trabaja la modalidad de Reggio Emilia. Deberían ser 3 monitores: uno para lo artístico, lo musical y una educadora de párvulos. Que se supone que son un apoyo para cada jardín. Este es un proyecto del Estado que se llama CECI y en la Región Metropolitana hay 42, y para estos 42 hay 3 equipos de apoyo, o sea, para cada equipo son 9 jardines. Obviamente, las visitas son esporádicas, apoyan a los jardines con más necesidades” (AE1).*

Califican la participación en el espacio de los/las monitores/as como insuficiente para llevar a cabo el enfoque pedagógico Reggio Emilia determinado por la institución, ya que mencionan que son 9 monitores/as para los 42 jardines infantiles del programa en la Región Metropolitana, por lo cual, las visitas que realizan son esporádicas y el apoyo pedagógico que reciben por parte de ellos/as es precario. Sin embargo, mencionan que mantienen una buena relación con los monitores/a, afirman mayor cercanía con ellos/as *“La relación con los monitores es más cercana” (AE1)*. Señalan que su aporte en el centro educativo es positivo para el trabajo pedagógico con los niños y niñas. Manifiestan, además, que el trabajo que realizan es casi voluntario, ya que la JUNJI no les proporcionan los materiales necesarios para llevar a cabo su labor educativa en los diversos jardines infantiles del programa, manteniéndolos en condiciones precarias, pues no les suministran el dinero de movilización y todos los recursos salen de su propio bolsillo: *“su trabajo, su apoyo es casi voluntario porque no les dan plata para movilizarse. Cuando ellos vienen traen de su casa materiales porque la JUNJI no les pasa nada” (AE1)*.

Las educadoras consideran que para cumplir con el proyecto educativo que la institución y el programa CECI exigen, los recursos que se le entregan tanto al centro educativo como a los monitores que trabajan en él son precarios: *“es necesario que para que se cumpla el proyecto educativo que ellos exigen deberían existir más recursos para materiales y más monitores que apoyen en el trabajo pedagógico” (AE1)*. No sienten apoyo para realizar con plenitud un buen trabajo pedagógico con

los párvulos. Esta sensación de falta de apoyo por parte de la JUNJI es compartida con los demás integrantes de la organización, desde sus inicios como señala uno de los voluntarios fundadores quien explica:

*"Lo que yo quiero poner un poco en manifiesto, es que habían objetivos institucionales de la JUNJI, pero yo sentí que nunca nos pusieron las condiciones para poder cumplir esos objetivos, si el jardín nunca estuvo pensado para cumplir cabalmente con los objetivos que nos ponían, entonces nunca se nos dieron las herramientas para cumplir esos objetivos" (V3).*

En la cita anterior, se expresa que las condiciones que propone la institución al espacio educativo desde sus inicios no fueron suficientes para llevar a cabo los objetivos que se les propusieron inicialmente, ya que la JUNJI no les entregó nunca las herramientas necesarias para ello, además explica que:

*"no era que fuéramos un jardín tradicional, que teníamos recursos, que teníamos profesionales, que teníamos gente capacitada y que nosotros fuéramos a armar eso por algo alternativo, no era eso, era que nosotros no teníamos lo suficiente como para hacer ni siquiera lo tradicional" (V3).*

Cabe destacar que varios de los y las voluntarios/as que participan en la organización al comienzo de la construcción del jardín infantil, eran estudiantes universitarios/as, egresados y titulados, de diversas carreras relacionadas con el ámbito educativo, tales como psicología, pedagogía, educador de párvulos, trabajador social, entre otros. En los voluntarios/as no estaba la idea de desarrollar un espacio de educación alternativa, sino que más bien se construyó con la intención de suplir una necesidad de la comunidad, sin embargo, los recursos y herramientas entregadas por la institución no fueron suficientes para poder llevar a cabo ni siquiera un proyecto educativo tradicional.

El sentir de malestar e insatisfacción con respecto al desempeño y función que cumple la JUNJI en el Jardín infantil, como institución garante del derecho a la educación parvularia en Chile, es compartida por las y los otros miembros de la organización y se mantienen desde los inicios del proyecto hasta la actualidad, como

lo mencionan las apoderadas actuales del centro educativo, siendo una de ellas la que expone en el primer grupo de discusión, en relación a la falta de recursos:

*“Un día vino la supervisora y le puse mi postura y le dije que yo creo que a ellos no le importaba mucho este jardín, que a ellos les beneficiaba más sacarlo y le expliqué que este jardín funcionaba bien, servía y que los materiales llegan a fin de año y que eso no nos servía” (1GD-E).*

Expresa molestia hacia la institución JUNJI, explicando que sólo se hace presente en las instancias de supervisión. Ella aprovechó dicha instancia para poner de manifiesto su postura la cual es que el jardín infantil funciona bien y que a la comunidad le sirve. Sin embargo, ella considera que a la institución no le importa en realidad el buen funcionamiento del centro educativo, ya que hay demoras en la entrega de materiales pedagógicos y de aseo, dando cuenta de que los materiales llegan finalizando el año escolar, cuestionando además las prioridades de la supervisión: *“en vez de anotar las horas de llegada y salida de las tías, anotar las cosas que hacen falta” (1GD-E)*. Se menciona, además, que debido a esta falta de respuesta por parte de la JUNJI en relación a los materiales pedagógicos y de aseo se ven en la necesidad de organizarse para gestionar dichos insumos: *“el año pasado nosotras, las mamás, tuvimos que traer los materiales de aseo todo el principio de año. Le dije que no me parecía justo porque acá dan poco recursos, de mala calidad y más encima no llegan” (1GD-E)*. Comenta, además, que al exigir que esta situación quedará escrita en la pauta de supervisión se obtuvo una solución: *“Entonces le dije que anotara eso en la pauta y, sin mentirles, a la semana después llegaron los materiales. Le exigí que lo anotara, porque no podemos esperar hasta junio para que lleguen los materiales” (1GD-E)*. Esto da cuenta de la importancia de que los padres participen exigiendo a las instituciones cumplir con sus obligaciones.

Estas situaciones conllevan un aprendizaje, como expone una apoderada en el primer grupo de discusión *“Hemos visto a partir de la experiencia que la organización de las mamás ha servido para levantar y mantener al jardín. Cuesta que escuchen, pero te tienen que escuchar igual, hay que aprovechar cuando vienen a supervisar” (1GD-E)*. Las apoderadas se organizan para manifestar sus necesidades a las

supervisoras y consideran que es necesario un mayor apoyo de las instituciones, esta problemática es visualizada desde los inicios del centro educativo como lo manifiesta una ex apoderada: *"falta es como un apoyo más general de parte de la comunidad, no como de pobladores, sino como municipal, más del Estado, porque esto se bate con pura autogestión".(EA4)*. Las apoderadas se organizan y mediante la autogestión se financia el centro de acción social y educativo "Mi Pequeño Mundo Organizado", sin recibir apoyo de ninguna institución estatal, que mantenga un contacto y preocupación constante por el funcionamiento del centro educativo

*"Cuando arreglamos la infraestructura, porque había problemas con el techo, los lavamanos no estaban a la altura de los niños. Nos habían prometido una plata y la plata la prometían, y no llegaba. Nos organizamos con los apoderados, nos fuimos una semana a paro, y nos pasaron el cheque. Y esa es la forma de trabajo, y al final casi todo es autogestión y tratar de trabajarlo y nada más que hacer porque la JUNJI no hace nada" (GDAE).*

No solo ha habido problemas con los materiales y retraso de su llegada, también, existen problemas de infraestructura, los que dificultan el trabajo con los niños y niñas, por eso, tienen que presionar a la Junji y así se agilizar la entrega de recursos con el fin de mejorar la situación. Así funciona en la mayoría de los casos, en que por la demora en la entrega de soluciones, la misma comunidad educativa se hace cargo a través de la autogestión. *"[...]Cuando se exige algo a la JUNJI por algún robo, por falta de materiales, no hay responsables que se hagan cargo de sus falencias en la entrega de recursos y materiales. Nadie se hace responsable de los proyectos. [...]" (1GD).*

Esta misma situación se observa en casos de emergencias, como los robos que ha sufrido el espacio, donde a pesar de recurrir a JUNJI, no se hacen cargo de la seguridad, ni de los materiales sustraídos. *"[...] la JUNJI debería preocuparse más de eso, de la protección y sí, podría decirse de la protección de todo el recinto más que nada. [...]" (EA5)*. Esto genera también una sensación de desprotección constante, y de aislamiento, por tanto, los problemas que se presenten en este espacio, se deberán solucionar entre las personas que acá trabajan.

*“[...] A mí no me parecen mucho, pero también sé que es necesario, ya que la JUNJI solo les pagan el sueldo a las tías. Pero el estado debería darte todos esos recursos, ya que, si se meten a robar, no deberíamos ser nosotros los que nos encargáramos de eso. Por eso se vuelven necesarios los platos únicos por ejemplo [...]” (A1).*

A pesar de estos conflictos y del malestar constante que genera la relación con la JUNJI, los apoderados también lo consideran necesario, ya que los recursos que otorga no podrían conseguirlos sólo con autogestión, por ejemplo, para pagar el sueldo a las educadoras contratadas para el trabajo en aula.

Las educadoras mencionan también, que se sienten solas al momento de enfrentar situaciones de matrículas de niños y/o niñas con necesidades educativas especiales:

*“[...] Pero si hay poco apoyo, nosotras sin la señora Olga, ella se ha informado siempre sobre el tema de su hijo, y ella siempre nos enseña. Tenemos ahora la red con el colegio, entonces así podemos ir nosotras a formarnos allá, pueden mandar material. Tenemos voluntario de fonoaudiología, tenemos redes, pero si estuviésemos solas, y necesitaríamos solo la ayuda de la JUNJI, estamos fritas. O lo otro es que una puede autoformarse también. [...]” (GDAE).*

Es importante reconocer que el trabajo es pertinente y efectivo, ya que son atendidos los niños y niñas de acuerdo a sus características y, para esto, es clave recurrir a sus madres, a la autoformación y a las redes que se generan con los colegios a los que los niños/as van después; asimismo, con los voluntarios que participan en el espacio y tienen más conocimiento respecto de estos temas, como, por ejemplo, estudiantes de fonoaudiología, quienes planifican las estrategias y metodologías que se utilizarán.

Por otro lado, es importante destacar que las metodologías que se aplican en el espacio educativo son propias, ya que a pesar de que la JUNJI, propone el modelo Reggio Emilia, no capacita al personal de este programa para trabajarlo y evaluarlo, por lo que las educadoras junto a la comunidad educativa van decidiendo la forma de trabajo que se utilizará para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas: *“La metodología me gusta. En general, los niños aprenden bien,*

*porque los conocen y trabajan a partir de la particularidad de cada uno y lo saben manejar para sacarle provecho” (1GD-E). Así se logra que la metodología sea aceptada y respetada por los apoderados, que participan y observan en aula cómo las educadoras trabajan con sus hijos e hijas a partir de las particularidades de cada uno, y así desarrollar sus fortalezas y mejorar sus debilidades.*

### **5.2.5 Dificultades para desarrollar la gestión participativa.**

El trabajo de construir un espacio y mantenerlo a través de la gestión participativa, no es tarea sencilla, ya que en la mayoría de los sectores en los que se participa, mantienen la intervención restringida a momentos especiales y a toma de decisiones en (generalmente) aspectos económicos. Por esto, al levantar una iniciativa en donde se busca empoderar a la personas para que gestionen un espacio, se confunden o malinterpretan algunos roles, se dificultan los procesos de toma de decisiones o se crean malos entendidos que alargan o retrasan acciones o actividades. Uno de los elementos que ha dificultado el desarrollo de la gestión participativa en este espacio ha sido el desarrollo de las asambleas y los roles que allí se han generado, así nos cuenta una de las agentes educativas del espacio:

*“nosotros teníamos al principio cuando partimos esa idea: ‘este jardín es de la comunidad’, ‘este jardín es suyo’. Afirmaciones como ésta, nosotros hacíamos a la gente que se inscribía que venía más tímidamente. Pero hubo un momento que eso se nos pasó al otro lado no; por ejemplo, una figura de una vecina que era muy autoritaria, sus formas. Que también es muy común en todos lados. Y que incluso tenía un efecto contra-comunitario porque hacía que la gente no participara” (V1).*

En estos contextos es que la participación y la toma de decisiones en conjunto, es mal entendida por los sujetos ocasionalmente, en donde se entiende que el que ha participado desde más tiempo o participa en más actividades y asambleas tiene más derecho a opinión y a ser escuchado que los demás, pues sienten poseer beneficios especiales por ser activos en el espacio, como lo menciona una de las ex apoderadas, que cuenta su experiencia como parte del grupo encargado del dinero.

*“Entonces, que lleguen y digan: ‘oiga necesito que me pase esto’, entonces uno queda ahí como, ¿le paso o no le paso?. Eso era lo complicado en el fondo de la tesorería, porque tampoco es un espacio en el que participan muchas personas y no por el hecho que trabaje tienen el derecho de hacer o disponer de lo que se trabajó en el fondo. Entonces esa es la parte que a mí no me gustó de la tesorería.” (EA2)*

En este contexto es que los valores intrínsecos del neoliberalismo juegan una mala pasada al intentar desarrollar una gestión comunitaria, siendo uno de ellos el autoritarismo en la toma de decisiones, por ejemplo, de cómo será distribuido el dinero, teniendo visiones de comunidad en donde la persona que más participa o trabaja tiene más autoridad.

Otro aspecto que influye en la gestión, es el desarrollo de las asambleas y la forma en que se lleven a cabo, en relación a lo anterior, una de las voluntarias que participaba en el jardín comenta: *“de repente las asambleas igual estaban como mal dirigidas, porque se empezaban a hablar temas cotidianos, nos agarrábamos de las mechas, duraban como tres horas y al final, era como ya y ¿en qué quedamos? Y nadie sabía po” (V3)*. Este punto es importante, debido a que la gestión de este centro educativo se basa en las asambleas y en las instancias de discusión que se organizan para tomar decisiones de todos los aspectos del funcionamiento del centro educativo, por lo que es fundamental que estén bien organizadas y se lleguen a acuerdos claros. Esto implica a veces contar con mecanismos de resolución de conflictos y un procedimiento más claro para la toma de decisiones.

Uno de los aspectos fundamentales en este espacio es la participación de la comunidad, por lo que si las personas que están involucradas en las actividades que se realizan, no están dispuestos a participar en las asambleas, en las tomas de decisiones, en las actividades de autogestión, produce que el proceso sea menos efectivo.

*“aprendí que la gente tiene que querer para poder. Yo, por ejemplo, aprendí que si uno no busca las oportunidades, no te llegan. Tú tienes que buscarlas. Lo mismo que pasaba con la nivelación de estudios, ustedes iban y ponían carteles y la gente se inscribía pero*

*no iban, entonces eso le falta: motivación de la gente, porque nosotros los que necesitamos ayuda tenemos que ir a pedir ayuda, y eso es lo que tienen que entender las personas y eso aún no lo entienden todavía.” (EA1)*

Se ha dado en muchas instancias que la comunidad que participa en alguna actividad particular en el centro educativo, espera que solo con asistir a la actividad seleccionada pueda construir, sin embargo, para construir comunidad, se necesita mayor compromiso:

*“Falta en la comunidad que las mamás participen más, no solo en el jardín, en las actividades en que participan los niños, los dejan solos. Falta mayor involucramiento por parte de la familia. Eso pasa porque las mamás los dejan solos para poder hacer sus cosas, para estar tranquilas. Falta que la familia participe, porque nadie tiene tiempo. Falta la iniciativa, de los mismo vecinos para hacer algo, que nos complementemos para hacer algo, la unión de la comunidad, que las familias se interesan más en la participación.” (1GD-E)*

Otro de los factores que influyen en la participación en algunas instancias, es el machismo, en donde las mujeres que llevan a sus hijos al jardín infantil, o las que participan en algunos talleres, no tienen el tiempo disponible para su recreación y/o autoformación: *“Tuve hartas peleas con mi marido, porque yo pasaba metía en el jardín. La verdad de las cosas que yo dejaba la casa tirá y no dejaba comida, pero fue cosa de él. Al final, yo soy una mujer grande y decido qué hacer. Yo tenía a mis hijos allá y para mí era mi responsabilidad de estar ahí, apoyando por mis hijos. Tuvo que desenojarse porque al final él lo entendió.” (EA1)*. De la cita anterior, se puede desprender el sentir de varias mujeres participantes del espacio, quienes al involucrarse en él postergaban sus quehaceres del hogar, ocasionando aquellas dificultades en su vida matrimonial y familiar.

El pensamiento y las dinámicas familiares que están insertas en esta comunidad es que las mujeres son las encargadas de que el hogar “funcione”, por lo que cuando este rol no se cumple se genera un descontento por parte de sus parejas, sin embargo, con el tiempo las mujeres se van empoderando y reconociendo que su participación sí influye en el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, que

están a gusto con las relaciones que generan y la forma en que se organizan, por lo que esta dinámica se quiebra y sus parejas ya no se encolerizan por la situación, es más, ahora las apoyan y comprenden: *“Acá las mamás, por ejemplo, siempre prefieren que las actividades o las asambleas se hagan los más temprano posible en la mañana, y de lunes a viernes solamente, porque no tienen tiempo en las tardes; y en las mañanas necesitan el tiempo para hacer comida, aseo y cosas de la casa.”*(AE1). No obstante, se ve muy poca participación de los padres y hombres en las actividades que se realizan *“en general los padres no ayudan. Para las mamás estas actividades son un descanso.”* (1GD). Podemos ver que el machismo es un problema latente, que además de generar dificultades en el hogar, también limita la participación de los hombres en el espacio; pero, a la vez, genera más motivación en las mujeres de participar en distintas actividades para vivir nuevas experiencias.

*“machismos: creencias, formas de vida, el hombre trabaja, la mujer se queda en casa (por opción o por obligación). La mujer debe tener todo impecable, hacerse cargo de educación de los hijos, no hay apoyo presente. Madres cansadas. Desesperación al no poder guiar a sus hijos, falta de tiempo que no les permite participar activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.”* (GDAE)

El problema del tiempo es importante para las personas que quieren participar, ya que se ven obligadas a priorizar las actividades que desean hacer o los horarios en que lo harán. En ocasiones, se sienten angustiadas por la gran cantidad de tareas que realizan durante el día. Es por esto, que ven en estas instancias, una ayuda y una guía para sus preocupaciones, además de un apoyo en su camino.

No solo este aspecto de creencias sociales repercute en el desarrollo de la gestión de este centro educativo, también identificamos un factor que influye y dificulta este proceso por las formas de relaciones que promueve, las visiones de educación y de participación que desarrolla, elementos que son absolutamente opuestos a lo que se desea lograr en este espacio:

*“A mí lo que me pasa es como ver las limitaciones, o sea, no sé si las limitaciones, pero hasta dónde llega el jardín, de cómo contribuir una educación alternativa, las limitaciones son en términos políticos,*

*porque va lo esencial que es cómo cambiar las relaciones de solidaridad, relaciones de horizontalidad, qué sé yo, pero hasta donde el capitalismo las permitiría, y eso se forma en una relación antagónica, entonces, ¿cuándo se podría llegar a transformar esta situación para lograr cambios más radicales?” (V2)*

Es esta una preocupación a largo plazo, ya que a pesar de las acciones que se hagan en este espacio, los aprendizajes que se generan y el crecimiento que cada persona va desarrollando en su proceso, se ve coartado por los valores que día a día nos impone este sistema capitalista, basado en el materialismo, la competencia, el individualismo, por lo que es difícil pensar en lograr cambios radicales a niveles mayores, pues constantemente se nos rige por otros tipos de relaciones.

#### **5.2.6 Sugerencias para mejorar la labor del centro educativo.**

El proceso de llevar a cabo este proyecto no ha estado exento de dificultades, intentando siempre mejorar en la labor que se realiza, en las formas, las metodologías utilizadas, las normas que se acuerdan, entre otras, y las personas que participan en este espacio. También han comentado algunas sugerencias que, desde su experiencia, consideran podrían mejorar la función que el centro educativo cumple en la comunidad.

Encontramos ideas para mejorar el trabajo desde muchas perspectivas; primero, rescatamos: *“creo que necesitamos una mayor infraestructura del espacio” (V1)*, aludiendo a la necesidad de poseer una construcción más grande, donde poder desenvolverse, con el fin de tener opciones variadas en cuanto a diversas actividades.

Además de problemas de espacio, muchos de los actores, plantean como necesidad que las actividades que se realicen en el jardín debiesen estar dirigidas a toda la comunidad, es decir, grupos etarios más diversos, actividades con objetivos distintos, *“que el jardín sea más comunitario, abrir el espacio para las/los vecinas/os y las demás niñas.” (1GD)*.

*“El jardín puede aportar de otras formas de entretención: para que los niños no estén encerrados en la tecnología, ni para que estén en la calle: yincanas, talleres. Generar actividades no solo para la gente del jardín, sino que para externas/os. Proyectar películas” (1GD).*

*“y también creo yo para que se integre más gente a colaborar, básicamente desde los mismos apoderados y los niños hasta la comunidad que lo rodea, los adolescentes, los cabros que están en la esquina, la tercera edad, mientras más gente se sume, yo creo que es fundamental para que esto tenga una buena finalidad.” (V1)*

Con estas estrategias se busca que el espacio cumpla un objetivo comunitario, en donde todas las personas de la comunidad tengan un lugar en el que participar o realizar ellos mismos distintas actividades para la comunidad, para sus vecinos, a partir de sus conocimientos, habilidades y motivaciones.

La mayoría de las actividades que se realizan en el centro educativo, están orientadas principalmente a los niños y niñas que asisten a él, por lo que las mismas apoderadas mencionan como sugerencia que el espacio dé la oportunidad de participar en otras instancias recreativas, como yincanas, talleres, entre otras, en donde las personas y niños/as de otras edades puedan hacer uso del espacio para divertirse.

*“los talleres de la batucada y esas cosas que... en un principio empezaron con eso, podría ser algo así, un espacio para los chiquillos chicos que andan de repente dando vueltas, que no tienen qué hacer. Sobre todo, para las vacaciones que no muchos salen, o sea, la mayoría no sale, se quedaban en sus casas jugando, o sea, sería bueno que hicieran algo como para ellos en el fondo, para los niños, como lo mismo que hacían antes, que una batucada o que les enseñen a tocar cosas. Talleres que atraigan a los niños. Eso, eso podría ser.” [...] (EA2)*

Mencionando como idea que se retomen algunos talleres que se hicieron hace algunos años, como los de batucadas y que se realicen actividades durante vacaciones, ya que los padres continúan trabajando y, en ese tiempo, los niños y niñas pasan largos períodos jugando en la calle, lo que puede generar un riesgo para ellos.

También se mencionan actividades que puedan generar un aprendizaje, por ejemplo, aprender a tocar algún instrumento musical, actividades que motiven a los niños, niñas y adolescentes a participar. *“Espacios de conversación sobre la influencia de la droga, por ejemplo, que sería bueno que se alargara la jornada para poder tener a los hijos en jornada completa, por ejemplo, para que yo pueda poder salir a trabajar.”* (A2). Se plantea la opción de talleres formativos, como conversaciones sobre la influencia de la droga en las personas, temas contingentes y reales.

Otro punto importante a considerar según los actores que participan en el proyecto, es tener redes de apoyo activas, para generar trabajos no solo con la comunidad cercana, sino también, en otras poblaciones para invitar a distintas organizaciones a apoyar las diversas actividades que se realizan en el espacio: *“eh... sería interesante tener una mayor amplitud respecto al espacio donde se mueve el centro educativo, quizás tener más redes también, ya que siempre hemos tenido bastantes redes también, no siempre están activas, no son tan colaborativas entre sí”* (V1), porque a pesar de que el centro educativo cuenta con redes de apoyo, no son constantes o, bien, se genera una comunicación solo en momentos especiales.

Y, como último punto, se menciona la relación que la JUNJI mantiene con el espacio, donde los actores quisieran que esta institución mantenga un mayor compromiso, más disponibilidad para escuchar y trabajar junto a los actores que aquí participan, de satisfacer las necesidades básicas que tienen el jardín respecto a infraestructura, materiales para los niños y niñas:

*“que la JUNJI tuviera un mayor compromiso con el jardín, que tuviese más disponibilidad, digamos en el sentido de colaboración con materiales, con cosas que son esenciales para los niños, como lo hacen con otros jardines infantiles, invertir un poco más de recursos.”* (C).

Se sugiere que la JUNJI invierta más recursos en el espacio para ayudar a que éste no presente dichas dificultades, logrando salir adelante, puesto que los

niños y niñas se enfrentan a diario con precariedades materiales en el espacio en el que se educan.

### **Síntesis de la categoría**

El proyecto de Centros Educativos Culturales de la Infancia (CECI) es administrado por la JUNJI, sin embargo, los fondos con los que se trabaja para dar vida a dicho proyecto provienen del Ministerio de Desarrollo Social, ya que este proyecto se diseñó con la finalidad de aumentar la cobertura en la educación para la primera infancia luego del terremoto que afectó al país el año 2010. En dichos proyectos, la JUNJI trabaja en conjunto con las comunidades de diversos territorios, mediante previo acuerdo y firma de un convenio el cual funciona como manifiesto para el buen funcionamiento del centro educativo. Sin embargo, en el caso del Centro de Acción Social y educativo “Mi Pequeño Mundo Organizado” se manifiesta un claro descontento con el funcionamiento que ha tenido la JUNJI, ya que los participantes de la organización expresan que desde sus inicios no se han cumplido los tratos hechos con la institución.

Los recursos que JUNJI aportó para el desarrollo del proyecto fueron insuficientes, es por ello, que la comunidad se vio en la obligación de generar instancias de financiamiento para dar vida al centro educativo. La autogestión ha sido desde sus inicios la principal característica del centro de acción social y educativo Mi Pequeño Mundo Organizado. Como se mencionó anteriormente, desde la construcción del proyecto, ha sido necesario realizar diversas actividades de financiamiento para costear los materiales, siendo la mano de obra un aporte de todos los participantes y voluntarios externos.

Es importante destacar que las actividades de autogestión se realizan con el fin de generar los recursos necesarios para el funcionamiento del centro educativo y para realzar y fortalecer los lazos entre las personas que aquí participan y la comunidad, rescatar la unión, la solidaridad y el compañerismo, además de fomentar la participación de los pobladores. Todo ello es un sello característico del espacio. No obstante, al tener un convenio con una institución estatal, los partícipes de este

proyecto esperan contar con un constante apoyo, pertinente en recursos, tiempos de entrega, visitas, entre otros, los que no han sido cumplidos, debido a la lentitud y burocracia con que el programa funciona.

De acuerdo a la información recopilada por los miembros de esta organización, podemos identificar que la mayoría de las tensiones y factores que dificultan llevar a cabo una gestión participativa efectiva, son los valores que promueve el sistema neoliberal, que están insertos en el quehacer de las personas, como lo son el egoísmo, autoritarismo, la individualidad sobre la comunidad, la competitividad y la intolerancia, lo que generó conflictos en la toma de decisiones, provocando menos participación y falta de compromiso en las instancias de asambleas. Además, se menciona reiteradamente el estilo de vida al que estamos sometidos, como la presión que se ejerce sobre las personas al tener un trabajo asalariado, con extensos horarios de trabajo; en el caso de las dueñas de casa, la gran lista de quehaceres domésticos que “deben cumplir”, todo aquellos son estímulos enajenantes que mantienen a las personas poco conscientes de la realidad que viven.

Dichas situaciones tuvieron como consecuencia que la participación de las personas en el espacio educativo se fuera debilitando, no sólo en las instancias de asambleas, sino que en circunstancias de participación de autogestión, talleres, entre otras.

Otro factor relevante que influyó directamente en el debilitamiento de la participación, fue la inexistencia de un mecanismo de resolución de conflictos, debido a que la instancia generada para ello y para la toma de decisiones de todos los aspectos del funcionamiento del centro educativo, son las asambleas, sin embargo, éstas son utilizadas para decidir sobre la contingencia y los temas cotidianos, restándole importancia a la resolución de conflictos.

Como sucedió en el caso de la nivelación de estudios, proyecto que funcionó durante los años 2014-2016, que en un comienzo tuvo gran éxito por la necesidad de la población de tener la oportunidad de nivelar sus estudios y, así, estabilizar su

futuro en cuanto a oportunidades de trabajo. Aunque, en el período 2015-2016 hubo menos matrícula, menos asistencia, debido a la falta de tiempo y motivación de los estudiantes inscritos, por lo que el proyecto se dio por finalizado.

Se evidencia, también, que la participación en el espacio es mayormente femenina y, de acuerdo a lo que las apoderadas nos comentan, se debe a una cultura machista, en donde se visualiza la labor de la mujer como madre y dueña de casa, encargada de acompañar a sus hijos/as en el proceso educativo, de cuidar a su familia y mantener el hogar; el hombre, encargado de trabajar y mantener económicamente a su familia; en muchos casos, sin tiempo de compartir con ellos/as. Como consecuencia de estas dinámicas familiares en donde la mujer debe estar a disposición de la pareja, es que para algunas de las madres era un problema integrarse al espacio educativo y participar en las actividades extraprogramáticas, ya que destinaban largos períodos de tiempo en la semana o fines de semana para apoyar en el funcionamiento del centro, por lo que sus prioridades ya no eran las mismas de antes, comenzando un proceso familiar donde las mujeres debían explicarles a sus maridos el objetivo de su participación en las actividades, lo que, a su vez, generó cambios en las dinámicas familiares.

Dichos cambios guardan relación no solo con las dinámicas familiares internas, sino que, además, se incorporan los vínculos que generan con los participantes del centro educativo, en donde muchos de ellos/as son sus propios vecinos y vecinas. Se menciona el hecho de que al participar en las diversas actividades, incorporan a sus dinámicas de vida valores como la solidaridad, la empatía, generando, en varios casos, lazos de amistad.

Se revela de estas declaraciones, que se ha identificado durante el proceso las debilidades y fortalezas del desarrollo de la gestión participativa, teniendo así una mirada integral del espacio. Y también los actores de este proyecto proponen algunas sugerencias para mejorar la labor del centro educativo, desde su mirada comunitaria y con el objetivo de lograr una transformación de la realidad de las personas que viven el sector.

Uno de los aspectos básicos que se sugieren es un mejoramiento de la infraestructura, con la finalidad de poseer más posibilidades de acción, tener funcionando dos o más talleres simultáneamente, por ejemplo. Se menciona, a su vez, la importancia y desafío de que las actividades planteadas desde las asambleas y desarrolladas en el espacio estén enfocadas en distintos grupos etarios, ya que en general, el trabajo durante el último tiempo se ha enfocado en los niños y niñas de la población, esto devela que los sujetos que actualmente participan, priorizan que el espacio beneficie y entregue oportunidades y herramientas a la mayor parte de la población, que más personas participen, para que haya más ideas, retroalimentación y surgan también nuevas propuestas, que los mismos pobladores se empoderen del proyecto.

Respecto a la participación y a las personas en que está enfocada la labor del centro educativo, es que se sugiere también crear más redes de apoyo y utilizarlas de forma frecuente, para conocer otras experiencias, objetivos distintos, metodologías de trabajo, ideas nuevas con el fin de estar reflexionando constantemente respecto a la forma de trabajo y los procesos vividos y así mejorar constantemente.

Una de las actividades sugeridas por varios de los participantes de esta investigación, es la realización de talleres informativos de conversación sobre temas contingentes, para distintos grupos etarios, asuntos como la drogadicción, delincuencia, sexualidad, desafíos de la maternidad, vida en pareja, entre otros, con el fin de generar instancias de autoconocimiento y diálogo para el crecimiento y formación personal, la entretención y esparcimiento.

Y, por último, se menciona como sugerencia que el rol de JUNJI, respecto a éste espacio mejore, ya que se ha tenido constantemente una relación tensa con la institución, debido a que las soluciones a los problemas sobre infraestructura, falta de materiales, entre otros; generalmente, se consiguen a través de la presión constante de la comunidad, por lo que se espera que el organismo se haga cargo del proyecto de forma eficiente y pertinente de acuerdo a las necesidades del espacio y el proyecto que aquí se ha levantado.

## 6. Capítulo: Reflexiones finales

*“Ninguna pedagogía realmente liberadora puede mantenerse distante de los oprimidos, vale decir, hacer de ellos seres desdichados, objetos de un tratamiento humanitarista, para intentar a través de ejemplos sacados de entre los opresores, la elaboración de modelos para su "promoción". Los oprimidos han de ser el ejemplo de sí mismos, en la lucha por su rendición”*

*(Freire, 1970, p.54).*

Este estudio de caso buscó describir e identificar los aspectos claves y tensiones de la gestión participativa desarrollada en el “Centro de Acción Social y Educativo Mi Pequeño Mundo Organizado” de la comuna de La Pintana, desde la mirada de sus participantes. El proceso investigativo se fue concretando a través de las entrevistas, grupos de discusión, observaciones participativas y diversas acciones que permitieron reconstruir la historia del proyecto desde el punto de vista de sus propios protagonistas. Todo ello, con el objeto de conocer las características propias del centro educativo, el territorio en el que se desarrolla y las personas que lo integran, además de las dificultades y las tensiones que han enfrentado a lo largo de su historia.

Luego de conocer las diversas miradas de los integrantes del centro educativo y realizar un análisis de sus opiniones, hemos logrado reflexionar en torno a ellas, finalizando el estudio de caso. Sin embargo, no se pretende concluir con el proceso investigativo, sino que más bien lograr generar nuevas interrogantes que permitan seguir indagando en el tema.

En este apartado daremos a conocer las conclusiones finales del proceso investigativo, visualizando la gestión participativa que se desarrolló en el centro educativo a través del quehacer de los integrantes de la organización durante los procesos vivenciados y las dificultades que se presentaron en el desarrollo del proyecto, finalizando con nuevas interrogantes y desafíos para el desarrollo de la gestión participativa en centros educativos.

## **La participación como parte fundante de la gestión**

La comuna de La Pintana es una de las comunas más vulnerables del país, concentrando un alto nivel de pobreza y hacinamiento. En esta comuna, se encuentra la población San Ricardo, en dicha población durante el año 2011, se desarrolla el “Centro de Acción Social y Educativo Mi Pequeño Mundo Organizado”.

El surgimiento de este proyecto se debe a diversos factores, siendo el más relevante la falta de cupos en los centros educativos dirigidos a la primera infancia y la inquietud de las pobladoras por hacerse cargo de la educación de sus hijos e hijas, con el fin de sentir seguridad y confianza con el cuidado de los niños y niñas, mientras ellas asistían a sus trabajos. Por ende, surge desde el interés de participar activamente en los procesos educativos y en la gestión del jardín infantil. Esta última intención es compartida, también, por los voluntarios, quienes desean aportar y trabajar con la comunidad, niños/as, adolescentes, adultos, etc.

El objetivo era unir a la comunidad y crear instancias de participación, recreación y aprendizaje, debido a que comparten el mismo contexto, pues experimentan una lucha constante por lograr tener su casa propia. Por lo tanto, se forma una comunidad de viviendas y educación enlazadas por los mismos intereses y basada en necesidades e ideales comunes. Las familias que están a cargo del proyecto “Mi Pequeño Mundo Organizado” desean también hacerse responsables por la gestión de este centro educativo en construcción y de los procesos educativos que aquí se viven.

Esto nace como una respuesta a las políticas públicas en Chile respecto de la gestión educativa. Están orientadas con base en el modelo neoliberal con enfoque empresarial, por lo que las formas de organización están fundamentadas en la jerarquización de personal y comunidades, en donde los encargados de tomar las decisiones sobre la gestión de los centro educativos, son sus directoras/es. Este proyecto, por el contrario, se levanta en relación a la participación de su comunidad, del establecimiento de relaciones horizontales, lo que les permite construir un proyecto común.

Desde sus inicios, la organización del centro educativo no solo pretende ser partícipe de las acciones que tienen relación con el financiamiento del jardín infantil, sino que, además, poder inferir dentro de la modalidad y de los contenidos pedagógicos que se llevan a cabo en él, llegando a consensos en las instancias de asambleas junto a todos los integrantes de la comunidad.

### **Oferta educativa para los pobres**

Actualmente en Chile, no hay políticas públicas que protejan los derechos a la educación de los niños y niñas en la primera infancia, sin embargo, la propuesta educativa se ha enfocado en ampliar la cobertura, creando nuevos centros educativos en zonas altamente pobladas, donde se hace más necesario. Según los informes de la OCDE (en el tramo 2008-2011), los recursos asignados para la educación parvularia tuvieron un aumento respecto de los años anteriores, aumentando, también, la matrícula en este nivel educativo.

Estos centros educativos responden al modelo educativo chileno, basado en las políticas públicas neoliberales, que ha segregado las opciones educativas según la clase social, siendo las de mayor calidad las alternativas del sector privado. De la oferta existente en la educación para la primera infancia, existen como únicas instituciones estatales gratuitas los jardines infantiles de JUNJI (Junta Nacional de Jardines Infantiles), e INTEGRA quienes deben garantizar la entrega de educación de calidad a niños y niñas de sectores vulnerables. Para ampliar su propuesta, JUNJI pone en marcha proyectos alternativos como PMI, CASH y CECI, los cuales implican un bajo costo, debido a que atienden a una menor cantidad de niños y niñas, contratan menos personal para su atención, provocando, así, menos gastos de mantención.

El centro “Mi Pequeño Mundo Organizado”, se vincula al proyecto CECI (Centros educativos y culturales de la infancia) de la JUNJI, que nace en el año 2010 como proyecto piloto, el cual está enfocado en ampliar la cobertura en contextos vulnerables del país. Los recursos los entrega el Ministerio de Desarrollo Social, siendo la función de la JUNJI solo administrativa. El programa contempla la

entrega de financiamiento para comenzar a implementar el centro educativo, el pago del sueldo a dos agentes educativas, la firma de un convenio con una concesionaria de alimentos, la entrega de materiales de aseo, fungibles y pedagógicos una vez al año para el funcionamiento del Jardín Infantil.

### **Fortalezas de una gestión participativa**

Durante los procesos vivenciados en el centro educativo, en donde se trabaja constantemente para lograr construir un espacio de participación e involucramiento de la comunidad, hemos identificado algunos de los factores que favorecen los procesos de gestión participativa en este espacio.

Uno de los factores más relevantes que caracteriza a esta organización es la necesidad de contribuir a la educación de sus hijos e hijas. En este espacio han logrado ser validados y escuchados en sus opiniones, sugerencias y han sido parte de la toma de decisiones para el funcionamiento de una organización. Con esta experiencia, han logrado sentirse parte de una comunidad educativa.

Esta modalidad de trabajo logra generar entre los integrantes de la organización vínculos que van más allá de sus roles establecidos, ya que, al mantener el espacio abierto, se genera una sensación de confianza con la comunidad, permitiendo romper con los miedos y prejuicios sobre las relaciones entre las educadoras y los niños/as, educadoras-apoderados/as, voluntarios-comunidad y los roles que cumple cada uno, lo que propicia que la participación más activa, empoderamiento del espacio y de cada uno de sus procesos, comprometiéndose con las instancias de asambleas y autogestión.

Por otra parte, los apoderados han sido protagonistas de los procesos educativos, pudiendo estar en sala durante la jornada, aportando con ideas, apoyando a las educadoras y educadores y acompañando a sus hijos e hijas en esta etapa.

En el caso de los apoderados, su participación en aula se manifiesta a través del aporte de ideas y sugerencias para los proyectos educativos que se llevaban a

cabo en el jardín infantil, comprendiendo lo que aprenden los niños y niñas, la relación que mantienen con los adultos, derribando prejuicios en torno a sus capacidades y habilidades. Esto permitió un cambio en la relación que mantienen las madres y padres con sus hijos e hijas, ya que comprenden características propias de la niñez, modificando patrones de crianza y de relación con sus hijos. Además, Las familias con las educadoras, crearon lazos de confianza y comunicación, logrando de esta forma hacer un trabajo conjunto en el desarrollo y formación de los niños y niñas. Este aspecto es clave para generar una gestión participativa y con el foco en lo pedagógico.

La gran mayoría de los integrantes del centro educativo son mujeres, dueñas de casa, por lo que el centro educativo se convierte en el espacio de socialización con otras madres, compartiendo experiencias y apoyo, generando instancias de retroalimentación de saberes para la vida, para la crianza y para el desarrollo personal, creando, incluso, lazos de amistad.

Esta relación de cercanía y confianza también estuvo presente con los voluntarios y voluntarias del centro educativo, debido a que los vínculos que se generaron son horizontales, no existiendo jerarquías dentro del espacio, lo que permite el desarrollo de relaciones colaborativas, reforzando, así, el compromiso con el centro educativo.

Desde estas prácticas, se puede concluir que los aspectos que favorecieron la gestión participativa en el “Centro de Acción Social y Educativo Mi Pequeño Mundo Organizado”, se deben principalmente al clima de horizontalidad, el respeto y el espacio para escuchar la opinión de las personas que aquí participan, generando un clima grato, de confianza y de seguridad que propicia la participación, compromiso y la motivación por ser parte del proyecto.

### **Tensiones identificadas en el desarrollo de la gestión participativa**

Esta experiencia educativa ha pasado por varias etapas y procesos, tanto positivos como negativos. Durante el desarrollo de esta investigación, hemos identificado aquellos factores que han dificultado o tensionado el desarrollo de la

gestión participativa en el “Centro de Acción Social y Educativo Mi Pequeño Mundo Organizado”.

Estas tensiones no han sido menores, hemos identificado algunas variadas, comenzando, por lo que creemos, no solo afecta a este espacio particular, sino que podría ser un factor influyente en cualquier propuesta educativa basada en la gestión participativa.

Una de ellas, se refiere a los valores inculcados por el sistema neoliberal en el que estamos insertos. Esto se debe al estilo de vida al que estamos sometidos el que dificulta los procesos participativos, inculcando valores tales como la competitividad, intolerancia, individualismo, materialismo y autoritarismo. Valores que se contrastan con los comunitarios. Esto puede generar resistencias y conflictos como fue el caso de la organización estudiada.

En general, en los centros educativos, la participación es simbólica e informativa y al momento de llegar a un espacio educativo basado en la gestión participativa, el modelo organizativo se presenta de una manera totalmente opuesta, en donde se toman decisiones de todos los ámbitos del centro educativo en asambleas, con toda la comunidad educativa participando e interviniendo en el desarrollo de la gestión. Esta modalidad genera un quiebre en las personas, pues en ocasiones se encuentra el proceso muy lento, debido a que debe haber un espacio para la conversación antes de la toma de decisiones y es necesario consensuar todas las opiniones, trabajar en base a los beneficios futuros y a los ideales que se desean conseguir. Por esta razón, estos valores que están más interiorizados en algunas personas, crean conflictos al momento de tomar decisiones, ya que desean imponer sus ideas por sobre la de los demás participantes o alejar a los sujetos que por diversas razones no tienen la misma disponibilidad de tiempo para participar, entre otras.

Otro factor externo importante, son los extensos horarios de trabajo, los cuales exceden las 45 horas semanales, puesto que se deben considerar al menos 2 horas diarias para el transporte, tomando en consideración que La Pintana es una comuna

periférica de Santiago. Este factor incide en que las familias de los niños y niñas, mayormente los padres, no puedan asistir a las actividades del centro educativo. Además, no permiten la participación activa de todos los miembros de la organización, ya que muchos de ellos/as son de distintas comunas de Santiago.

También, identificamos dinámicas familiares que tensionan los procesos de gestión participativa, como lo es el machismo, ya que en el centro educativo encontramos experiencias de mujeres, en su mayoría apoderadas, las cuales manifiestan haber tenido, en cierto momento, alguna dificultad con sus maridos y/o parejas por participar activamente en el centro educativo, expresando que ellos consideran que pierden el tiempo en espacios como éste y que su labor es estar con sus hijos/as en casa o realizar las “labores domésticas”. Esto genera, en ocasiones, menos participación o un distanciamiento de las actividades recreativas, de las asambleas de la organización, menos tiempo disponible para participar en aula con sus hijos e hijas y problemas en sus hogares.

Un factor importante que hemos identificado durante este proceso investigativo, ha sido la falta de mecanismos para la resolución de conflictos, debido a que en las instancias de toma de decisiones, en este caso las asambleas, por los factores nombrados anteriormente, se daban conflictos entre las personas por intercambio de opiniones, posturas distintas, las que dificultan el llegar a acuerdos. En esto es clave tener un marco para desarrollar las asambleas, como asignar tiempos para intervenir, mediadores y mecanismos de resolución de conflictos. Siendo lo anterior, relevante para avanzar en las discusiones y no generar una sensación de agotamiento o que la conversación no “llegue a nada”. Desde ahí, la importancia de los roles que se toman en las instancias de las asambleas.

Y, por último, un factor que demoró constantemente el desarrollo de la gestión del centro educativo y los avances que se pudieran lograr, fue la coordinación con el Programa CECI, con la JUNJI a través de éste, ya que se retrasaban en atender a las necesidades del centro educativo, siendo ello nefasto al considerar sus objetivos internos, el territorio en el que estaba inserto, las expectativas de los apoderados/as

y la comunidad en general. Esto provocó situaciones de conflicto en la entrega de recursos y en la comunicación. En este sentido, se requiere generar puentes, pues no dialogan el proceso participativo que desarrolla la comunidad con los protocolos estándares esperados y evaluados, en este caso por JUNJI. Esto fue una dificultad, porque provocó una relación tensa que no propiciaba la participación y ni el diálogo, factor que dificultó de gran manera el desarrollo de la gestión de este espacio.

### **Desafíos para el futuro**

Consideramos que esta investigación puede ser un gran aporte para las organizaciones que desean implementar un centro educativo o comenzar a levantar proyectos basados en la gestión participativa, encontrando en este documento una experiencia real, con sus fortalezas y dificultades, en las cuales guiarse en sus procesos o encontrar respuestas a algunas dudas.

Levantar un proyecto basado en la gestión participativa es un gran desafío, debido a que debemos luchar constantemente con aquellos valores, creencias, paradigmas que tan arraigados tenemos al momento de relacionarnos, de ver los procesos de enseñanza-aprendizaje y de construir conocimientos.

Cabe destacar que el componente ético es fundamental para llevar a cabo de forma efectiva la gestión participativa de un centro educativo comunitario, ya que los valores como la solidaridad, la empatía, el compañerismo, el respeto, trabajo en equipo, la tolerancia y el compromiso son fundamentales para el buen funcionamiento de la organización y para llevar a cabo la lucha por mantener en el territorio esta alternativa educativa.

Se requieren seguir realizando investigaciones y documentando experiencias de este tipo, puesto que, a pesar de que hay información teórica, existen pocas experiencias participativas sistematizadas e investigadas por sus características contra-hegemónicas. Estas iniciativas son aporte de una educación alternativa frente a la experiencia neoliberal desarrollada en el sistema educativo chileno y, principalmente, es necesario reconocer lo que implica desarrollar una gestión participativa; la que requiere, por una parte, un marco legal, aunque también se

necesitan considerar los aspectos culturales con el fin de ir generando cambios. Por otro lado, este tipo de proyecto, logra desarrollar una educación de calidad al lograr contextualizar las reales necesidades de la comunidad.

Otro aspecto que nos parece interesante es el concepto de “centro educativo abierto”, como espacio de encuentro de la comunidad y, también, de su desarrollo, ya que esto permite construir comunidades de aprendizaje.

Al finalizar este estudio de caso, han surgido nuevas interrogantes con respecto al desarrollo de la gestión participativa en centros educativos con enfoque comunitario, las cuales son: A nivel interno ¿Qué mecanismos de resolución de conflictos serían ideales de usar en experiencias basadas en la gestión participativa?, ¿es posible levantar y mantener un proyecto en base sólo a la autogestión? Y a nivel externo ¿cómo reconceptualizar dentro de las políticas públicas el término de “gestión participativa” en los centros educativos y garantizar su buen desarrollo?

Tenemos la esperanza de que seguirán naciendo proyectos basados en los nuevos conceptos de educación, con una nueva visión de ser humano, en el trabajo comunitario y con una real participación activa de todos sus integrantes. Por esto, esperamos que esta investigación sea un aporte sustantivo para cada una de las futuras y actuales experiencias, contribuyendo a la reflexión, cuestionamiento y análisis del quehacer pedagógico en el marco de la gestión participativa.

Esta investigación ha favorecido a nuestra formación profesional y personal, principalmente, a replantearnos el sentido profundo de lo que significa educar, acto político mediante el cual se puede generar una transformación en las comunidades, con el fin de producir un cambio social. Incorporando a nuestro quehacer pedagógico los valores que favorecen el desarrollo de organizaciones con una gestión participativa efectiva.

## 7. Listado de referencias

- ACES. (2013). Minuta 1 Control Comunitario. *OPECH*.
- ACES. (2012). PETITORIO ACES POR PUNTOS.
- ACES. (2012). Propuesta para la educación que queremos. *Revista de la Facultad de Economía, BUAP, Año XVII, Número 44*, .
- ACES. (2012). PROPUESTA PARA LA EDUCACIÓN QUE QUEREMOS. *OPECH*.
- Anderson, G. (1999). El rol del docente en la escuela del nuevo milenio. *Eduforum de la participación de Gary Anderson en el Primer Coloquio Universidad Torcuato Di Tella - The University of New Mexico*. Mexico.
- Anderson, G. (2001). Hacia una participación auténtica: deconstruyendo los discursos de las reformas participativas en educación. *Nuevas tendencias en políticas educativas*.
- Angulo, N. (13 de enero de 2012). *MOVIMIENTOSSOCIALES2011*. Obtenido de <https://movimientossociales2011.wordpress.com/2012/01/13/reformas-al-sistema-educacional-chileno-reforma-de-los-pinguinos-2006/>
- Araya, E., & Cerpa, A. (2009). La nueva gestión pública y las reformas en la Administración Pública Chilena.
- Arias Campos, R. L., Ayala Rengifo, M. L., & Díaz Meza, C. J. (2011). Reflexiones sobre el derecho a la educación y sus perspectivas en el marco del desarrollo humano.
- Arias, Ludy, R., Ayala, R., & Leo, M. (2011). Reflexiones sobre el derecho a la educación y sus perspectivas en el marco del desarrollo humano. *Lasallista de investigación*.

- Assaél Budnik, J. (12 al 14 de Agosto de 2009). Políticas educativas de estandarización y control: sus efectos en la gestión democrática y calidad de la enseñanza en Chile. *III CONGRESO INTERAMERICANO / XXIV SIMPOSIUM BRASILEÑO POLITICA DE ADMINISTRACION DE LA EDUCACION. “DERECHOS HUMANOS Y CIUDADANIA, DESAFIOS PARA LAS POLITICAS PUBLICAS Y LA GESTION DEMOCRATICA DE LA EDUCACION”* .
- Assaél, J. (2009). “DERECHOS HUMANOS Y CIUDADANIA, DESAFIOS PARA LAS POLITICAS PUBLICAS Y LA GESTION DEMOCRATICA DE LA EDUCACION”. Políticas educativas de estandarización y control sus efectos en la gestión democrática y calidad de la enseñanza en Chile. *III CONGRESO INTERAMERICANO / XXIV SIMPOSIUM BRASILEÑO POLITICA DE ADMINISTRACION DE LA EDUCACION* .
- Blasco Hernandez, T., & Otero Garcia, L. (2002). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa : La entrevista. *Centro Nacional de Medicina Tropical. Instituto de Salud Carlos III* .
- Campoy Aranda, T. J., & Gomes Araújo, E. (2009). *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación. Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos*. EOS.
- Casassus, J. ( 1998). MARCOS CONCEPTUALES PARA EL ANALISIS DE LOS CAMBIOS EN LA GESTION DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS., (págs. Planificación y Gestión de la OREALC-UNESCO en Seminario Taller Internacional de esa temática desarrollado por el IPLAC). La Habana.
- Casassus, J. (1998). MARCOS CONCEPTUALES PARA EL ANALISIS DE LOS CAMBIOS EN LA GESTION DE LOS SISTEMAS

EDUCATIVOS. *Seminario Taller Internacional de esa temática desarrollado por el IPLAC.* Habana.

- CASEN. (2009). *Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional.* Gobierno de Chile.
- Castillo, A. M. (2008). *¿CALIDAD O COBERTURA? ANÁLISIS DE LA CONTRATACIÓN DE LOS SERVICIOS EDUCATIVOS EN COLOMBIA.* Sao Paulo: Proyecto Educación Compromiso de Todos.
- CASTRO MONGE, E. (2010). EL ESTUDIO DE CASOS COMO METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN Y SU IMPORTANCIA EN LA DIRECCIÓN Y ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS. *Revista Nacional de administración* .
- CISTERNA CABRERA, F. (2005). CATEGORIZACIÓN Y TRIANGULACIÓN COMO PROCESOS DE VALIDACIÓN DEL CONOCIMIENTO EN INVESTIGACIÓN CUALITATIVA. *Theoria* .
- Clade. (2015). MAPEO SOBRE PRIVATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. *Campaña Latinoamericana por el Derecho de la Educación.*
- Colmenares, D. d. (2008). EL RETORNO DEL SUJETO EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA UNA APROXIMACIÓN CRÍTICA. *Universidad de Los Andes-NURR* .
- Colmenares, D. d. (2008). RETOS ACTUALES DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. *Actualidades Investigativas en Educación* .
- Coe, M. (2006). Agencias multilaterales de desarrollo y política educativa Una aproximación a su impacto en Chile. *OPECH* .

- Delgado Viñas, C. (2010). *Coloquio y Jornada de campo de Geografía Urbana. Espacios y paisajes Urbanos: Reflexionar sobre su presente para proyectar su futuro*. Bilbao: Universidad de Cantabria.
- Delors, j. (2000). *Competencias para la profesionalización de la gestión educativa. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Benos Aires: IPE BUENOS AIRES.
- Díaz, J. (2013). CALIDAD EDUCATIVA: UN ANÁLISIS SOBRE LA ACOMODACIÓN DE LOS SISTEMAS DE GESTIÓN DE LA CALIDAD EMPRESARIAL A LA VALORACIÓN EN EDUCACIÓN . *Portal de revistas electrónicas UAM. Tendencias Pedagógicas* .
- Díaz, S. D. (2002). Los modelos de financiamiento de la educación pública en Chile y sus requerimientos de adecuación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* .
- Dussán Calderon, M. A. (2004). *Modelo pedagógico de las experiencias de la educación popular de la Universidad surcolombiana*. Barcelona: Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Pedagogía sistematica y social.
- EDUCACIÓN, M. D. (2009). ESTABLECE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. En *Bibli*.
- Esteban, J. M. (2013). *Naturaleza y Conducta Humana. Conceptos, Valores y Prácticas para la Educación Ambiental*. Palibrio LLC.
- Falabella, A. (2015). El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la nueva gestión pública: el tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 a 2009). *Scielo* , 699-722.
- Feldfeber, M. (2003). *Los Sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo. ¿Existe un espacio público no estatal?* Noveduc.

- Flecha, R., & Puigvert, L. (2002). LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE: UNA APUESTA POR LA IGUALDAD EDUCATIVA. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, ISSN , 11-20.
- Flecha, R., Padrós, M., & Puigdemívol, I. (2003). COMUNIDADES DE APRENDIZAJE: TRANSFORMAR LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR AL SERVICIO DE LA COMUNIDAD. *Organización y gestión educativa. Fórum Europeo de Administradores de la Educación y CISSPRAXIS*, S.A.
- Freire, P. (1993). Educación y participación comunitaria . *Política y Educación*, (págs. 73-87). Madrid.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI .
- Freire, P. (1993). *Política y educación. Educación y participación comunitaria*. Madrid.
- GIL FLORES, J. (1993). LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN MEDIANTE GRUPOS DE DISCUSIÓN.
- Gobierno de Chile, I. A. (2007). ACUERDO POR LA CALIDAD DE LA EDUCACION. *Acuerdo educacional: ahora sí*. Santiago.
- González, J., & Parra, D. (2016). PRIVATIZACIÓN DE LA PROVISIÓN EDUCATIVA EN CHILE: CARACTERIZACIÓN DE LOS PROVEEDORES EDUCATIVOS DE UNA COMUNA POPULAR URBANA\*. *SCIELO* .
- González, J., Cornejo, R., & Sánchez, R. (2006). “Estamos dando clases”\*:Significados y perspectivas de la movilización nacional de estudiantes en Chile.\* Consigna difundida por la Asamblea Nacional de Estudiantes Secundarios días antes de deponer tomas y paros en los colegios. *Observatorio Chileno de Políticas Educativas – OPECH. Universidad de Chile*.

- Grinberg, S. (2011). Gubernamentalidad y educación en tiempos de gerenciamiento. Reflexiones en torno de la experiencia de los dispositivos pedagógicos en contextos de extrema pobreza urbana. *VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas* .
- Gurdían, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. San José, Costa Rica: Coleccion IDER.
- H, C. (1991). Capítulo 7: Medios, Instrumentos, Técnicas y Métodos en la Recolección de Datos e Información. En Cerda, *Los elementos de la Investigación*. Bogotá.
- Hernández Ávila, I. A. (2016). EL PARADIGMA SOCIO-CRÍTICO EN LA EDUCACIÓN AMBIENTAL FORMAL PARA EL MANEJO DE LOS RESIDUOS SÓLIDOS URBANOS. *Congreso Nacional de educación ambiental para la Sustentabilidad* .
- Hernandez, D., Humbria, C., Ruiz, R., & Polanco, E. (2012). *EPISTEMOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN*. Obtenido de <http://educacionyepistemologiauft.blogspot.cl/2012/03/principales-paradigmas-de-las-ciencias.html>
- Hirt, N. (2001). los tres ejes de la mercantilización escolar. *La caja de Herramientas* .
- INCEP, I. C. (2002). *EDUCACIÓN POPULAR y los Formadores Políticos Compilación Cuadernos de Formación para la Práctica Democrática*.
- Interior, M. d. (1980). *CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LA REPÚBLICA DE CHILE*. Santiago, Chile.
- Martínez Miguélez, M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Universidad Simón Bolívar. Agenda Académica Volumen 7, Nº 1*.

- Martínez Miguélez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Scielo* .
- Mejía, M. (2013). *EDUCACIONES Y PEDAGOGÍAS CRÍTICAS DESDE EL SUR (Cartografías de la educación popular)*. Quimant. Colectivo Diatriba.
- Mejía, M. R. (2014). LEYENDO LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DE LA GLOBALIZACIÓN. *Expedición Pedagógica Nacional* .
- Mejía, M. R. (2001). PEDAGOGÍA EN LA EDUCACIÓN POPULAR Reconstruyendo una opción político-pedagógica en la globalización. *Expedición Pedagógica Nacional Fe y Alegría* .
- Melero Aguilar, N. (2011). EL PARADIGMA CRÍTICO Y LOS APORTES DE LA INVESTIGACION ACCIÓN PARTICIPATIVA EN LA TRANSFORMACIÓN DE LA REALIDAD SOCIAL: UN ANÁLISIS DESDE LAS CIENCIAS SOCIALES. *Secretariado de publicaciones universidad de sevilla* .
- Melero, N. (2012). *EL PARADIGMA CRÍTICO Y LOS APORTES DE LA*. Sevilla, España.
- Meneses, J., & Rodríguez, D. (1996). El cuestionario y la entrevista. *Universitat Oberta de Catalunya* .
- Muñoz Zamora, G. (08 de Noviembre de 2013). *El quinto poder*. Obtenido de <http://www.elquintopoder.cl/educacion/a-proposito-de-la-aprobacion-del-kinder-obligatorio/>
- Muñoz Zamora, G. (2011). LA DEMOCRACIA Y LA PARTICIPACIÓN EN LA ESCUELA: ¿CUÁNTO SE HA AVANZADO DESDE LAS NORMATIVAS PARA PROMOVER LA PARTICIPACIÓN ESCOLAR? *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación* .
- Muñoz, V. (2011). SISTEMAS EDUCATIVOS Análisis comparativo.

- Nef, J. (1999-2000). El Concepto de Estado Subsidiario y la Educación como Bien de Mercado: Un Bosquejo de Análisis Político. *Revista Enfoques Educativos Vol.2 Nº2* .
- Neves, M. M. (2005). *UNA PROPUESTA DE MODELO DE GESTIÓN DEMOCRÁTICO-PARTICIPATIVA PARA EL CENTRO FEDERAL DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA DE MARANHÃO*. Habana.
- Novella, J. N. (1999-2000). El Concepto de Estado Subsidiario y la Educación como Bien de Mercado: Un Bosquejo de Análisis Político. *Enfoques educativos* , 16.
- Oliva, M. A. (2008). Política educativa y profundización de la desigualdad en Chile. *Scielo* .
- Oliva, M. (2008). POLÍTICA EDUCATIVA Y PROFUNDIZACIÓN. *Estudios Pedagógicos XXXIV, Nº 2: 207-226. Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, Universidad de Talca, Campus Lircay s/n, Talca*.
- Olmos, C., & Silva, R. (2010). El rol del Estado chileno en el desarrollo. *EXPANSIVA.SERIE INDAGACIÓN* , 14-15.
- OPECH. (2010). ¿POR QUÉ HAY QUE CAMBIAR LA LOCE Y REVISAR LA MUNICIPALIZACIÓN? *“El Derecho Ciudadano a Participar en la Educación Pública* .
- OPECH. (2005). “SISTEMA DE MEDICIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SIMCE: BALANCE CRÍTICO Y PROYECCIONES IMPRESCINDIBLES”. *Observatorio Chileno de Políticas Educativas. OPECH. Documento de Trabajo Nº1: “SIMCE: Balance crítico y proyecciones imprescindibles”* .

- OPECH. (2010). Propuestas para la Constitución de un sistema educativo para las mayorías. *Equipo OPECH – Mancomunal del Pensamiento Crítico* .
- OPECH. (2007). Un acuerdo que genera desacuerdos. (Comunicado 9: Sobre el acuerdo de educación). *OBSERVATORIO CHILENO DE POLITICAS EDUCATIVAS* – .
- Parra, J. (2004). La participación de los padres y de la sociedad circundante en las instituciones educativas. *Tendencias Pedagógicas Departamento de Didáctica y Organización Escolar Universidad Complutense de Madrid* .
- Peñaloza Urbina, A. D. (2003). DISEÑO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. 2, illustrated.
- Pourtois, J. P., & Desmet, H. (1992). EPISTEMOLOGIA E INSTRUMENTACION EN CIENCIAS HUMANAS. *Recursos Didacticos* .
- Provoste, Y., Alvear, M. S., Gómez., J. A., Bitar, S., Larraín, C., Escalona, C., y otros. (Noviembre de 2007). ACUERDO POR LA CALIDAD DE LA EDUCACION.
- PUIGGRÓS, A. (2014). *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*. Obtenido de <http://eial.tau.ac.il/index.php/eial/issue/view/75>
- Pulgar, C. (Septiembre de 2011 ). *Diario y Radio Uchile* . Obtenido de La revolución en el Chile del 2011 y el movimiento social por la educación.
- Pulgar, C. (martes 20 de septiembre de 2011). *Diario y Radio Uchile*. Obtenido de <http://radio.uchile.cl/2011/09/20/la-revolucion-en-el-chile-del-2011-y-el-movimiento-social-por-la-educacion/>

- Ramírez Alujas, A. V. (2001). MODERNIZACION DE LA GESTION PUBLICA EL CASO CHILENO (1994 - 2000). *Magister en Gestión y políticas Públicas* .
- Reimers, F. (1991). *DEUDA EXTERNA Y FINANCIAMIENTO DE LA EDUCACIÓN Su impacto en Latinoamérica*. Santiago, Chile: S.R.V . Impresos S.A.
- Reveco, O. (2004). *PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA EDUCACIÓN INFANTIL LATINOAMERICANA* (UNESCO ed.). (R. Blanco, Ed.) Santiago, Chile: Trineo S.A.
- Sander, B. (2002). POLÍTICAS PÚBLICAS Y GESTIÓN EDUCATIVA EN AMÉRICA LATINA: DISCURSO GLOBAL Y REALIDADES LOCALES. *Pensamiento Educativo* , 31.
- SANDER, B. (2002). POLÍTICAS PÚBLICAS Y GESTIÓN EDUCATIVA EN AMÉRICA LATINA: DISCURSO GLOBAL Y REALIDADES LOCALES. En *Pensamiento Educativo*. Vol. 31.
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. McGraw Hill.
- Sandoval Casilimas, C. A. (2002). Investigación cualitativa. *Programa de especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social*.
- SEP, S. d. (2009). PROGRAMA DE FORMACIÓN FORTALECIMIENTO PROFESIONAL DEL EQUIPO TÉCNICO DE LA DGIFA. *ADMINISTRACIÓN FEDERAL DE SERVICIOS EDUCATIVOS EN EL DISTRITO FEDERAL DIRECCIÓN GENERAL DE INNOVACIÓN Y FORTALECIMIENTO ACADÉMICO* .
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos* (Segunda Edición ed.). Morata.

- Taylor, S., & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los metodos cualitativos de investigación. La busqueda de significados*. Buenos Aires: PAIDÓS SAICF.
- Torres, R. M. (2004). COMUNIDAD DE APRENDIZAJE REPENSANDO LO EDUCATIVO DESDE EL DESARROLLO LOCAL Y DESDE EL APRENDIZAJE. *Documento presentado en “Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje* .
- UNESCO. (2000). *Gestión educativa estratégica. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Buenos Aires.
- UNESCO. (1999). *La gestión: en busca del sujeto. Seminario Internacional “Reformas de la gestión de los sistemas educativos en la década de los noventa”*. Santiago, Chile.
- UNESCO. (2004). *Temario Abierto sobre Educacion Inclusiva. Materiales de Apoyo para Responsables de Políticas*.
- UNICEF. (2002). *Cuadernillos para la reflexión pedagógica Participación de la familia*.
- Urrutia, J. P. (2003). *La Educación no es una mercancía: SELECCION DE LOS ARTICULOS PUBL ICADOS EN LE MONDE DIPLOMATIQUE (5 INEDITOS EN CHILE)*. AUN CREEMOS EN LOS SUEÑOS.
- Vallejo Erazo, M. E. (2015). Confiabilidad y validez de la investigación cualitativa. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación* .
- Verger, A., & Normand, R. (2015). NUEVA GESTIÓN PÚBLICA Y EDUCACIÓN: ELEMENTOS TEÓRICOS Y CONCEPTUALES PARA EL ESTUDIO DE UN MODELO DE REFORMA EDUCATIVA GLOBAL. *Scielo. revista de Ciências da Educação* , 599-622.

- Warde, I. A. (Jueves 28 de Enero de 2010). *elbombarderodeideas*. Obtenido de Educación no es igual a Mercancia: <http://elbombarderodeideas.blogspot.cl/2010/01/educacion-no-es-igual-mercancia.html>
- Zúñiga, M. P. (2006). *Agencias multilaterales de desarrollo y política educativa*. Obtenido de [www.OPECH.CL](http://www.OPECH.CL).

