



FACULTAD DE PEDAGOGÍA

ESCUELA DE PEDAGOGÍAS PARA LA INFANCIA
Y EDUCACIÓN ESPECIAL

Pedagogía en Educación Diferencial

Prácticas Pedagógicas y Reinserción Educativa

Profesores Guías: Astorga, Blanca y Manosalva, Sergio

Profesor Informante: Bazán, Domingo

Estudiantes: Jiménez, Karla

Manríquez, Catterine

Martínez, Giannina

Tapia, Estefanía

Tesis para optar al Título de:

Profesora en Educación Diferencial con Mención en Dificultades Específicas y
Socioafectivas del Aprendizaje Escolar

Y al grado de:

Licenciada en Educación.

Santiago, 2013

AGRADECIMIENTOS

“Valor es lo que se necesita para levantarse y hablar; pero también es lo que se requiere para sentarse y escuchar” Churchill, Winston.

Para mí, la confianza es un trabajo de entrega y de tiempo, se necesita de al menos dos personas. Yo tengo un ejército de seres geniales que han confiado en mí en estos cuatro años. Gracias Dios, mamá, tíos y familia santiaguina. Gracias por el respaldo, la dedicación el amor, la entrega y el apoyo incondicional. Gracias por ser y estar siempre.

Karla Jiménez González.

Agradecer principalmente a mis padres quienes con su amor y apoyo incondicional promovieron un soporte afectivo para continuar día a día en la construcción de mis sueños. Asimismo, quiero agradecer a mis hermanos y a Felipe quienes mediante su motivación y atención acompañaron mi formación profesional y personal.

Catherine Manríquez Fuentes

Soy lo que soy gracias a ustedes, sin su incondicional amor y apoyo esto no hubiese sido posible, les agradezco profundamente la vida que me han dado, cada momento, cada etapa, todo me ha transformado en la profesional que hoy soy. Miguel, Elsa, Romina y Omar simplemente gracias, esta investigación es dedicada a ustedes. Los amo con el alma.

Su hija, hermana y compañera de vida... Giannina.

Dedico esta investigación a todos quienes me acompañaron en este camino y creyeron en mí, en especial a ustedes, mamá, papá, hermanos y nana, que con su esfuerzo, cariño y apoyo incondicional me acompañaron en cada paso que di, sin ustedes hoy, no sería quien soy, ni estaría donde estoy, es un orgullo para mí contar con su respaldo y confianza...simplemente los adoro.

Estefanía Tapia González.

También agradecer a todos aquellos educadores, que contribuyeron en nuestra formación docente, pues gracias a su dedicación y conocimientos hoy nos enfrentamos al mundo con las herramientas necesarias para transformar, educar y contribuir en la formación de las personas, en especial a Blanca Astorga, Sergio Manosalva y Vicente López, por su tiempo, apoyo, paciencia y alegría entregadas durante esta investigación.

INDICE

Presentación.....	4
CAPÍTULO I: Antecedentes y Planteamiento del Problema:	
1.1 Antecedentes generales y planteamiento del problema.....	7
1.2 Objetivos de la investigación.....	22
CAPÍTULO II: Marco Teórico:	
2.1 Sistema Educativo Chileno.....	23
2.2 Deserción y Reinserción Educativa.....	51
2.3 Prácticas Pedagógicas, Saber Pedagógico e Intereses del Conocimiento, metodologías, estrategias y representaciones.....	69
CAPÍTULO III: Diseño Metodológico:	
3.1 Enfoque Metodológico.....	93
3.2 Sujetos de Estudio.....	93
3.3 Técnicas de Recolección de Información.....	94
3.4 Técnica de Análisis.....	95
3.5 Ejes de Análisis.....	96
CAPITULO IV:	
4.1 Análisis de la información.....	97
CAPITULO V:	
5.1 Conclusiones.....	115
BIBLIOGRAFÍA.....	123
ANEXOS.....	129

PRESENTACIÓN

La investigación que se presenta a continuación tiene como objetivo indagar acerca de la influencia que generan las prácticas pedagógicas en la permanencia de los estudiantes que se encuentran inmersos en espacios de Reinserción Educativa. Para esto hemos determinado diversos aspectos que nos permitirán develar el objetivo planteado para la investigación, los cuales se relacionan con los Intereses del Conocimiento propuestos por J. Habermas (1972), metodologías y estrategias utilizadas por los docentes y las representaciones que subyacen en los estudiantes en relación a aquellas.

Las investigadoras iniciamos desde el supuesto de que las prácticas pedagógicas influyen de forma directa en los estudiantes, y es debido a esto que consideramos que condicionan su permanencia en los espacios de Reinserción Educativa, pues de acuerdo a nuestra postura se debe re-encantar a los estudiantes con la educación, entendiendo esta como un fenómeno multidimensional, la cual presenta gran influencia social y es debido a esto que consideramos relevante visibilizar el contexto de los estudiantes y la validación de los mismos dentro del establecimiento.

Es de acuerdo a lo ya mencionado que, el foco de esta investigación es develar la influencia de las prácticas pedagógicas en los procesos de Reinserción Educativa, considerando desde que Interés del Conocimiento propuesto por J. Habermas (1972) se posicionan los docentes, asimismo, las metodologías y estrategias que estos utilizan. Cabe destacar que dentro de esta investigación no sólo podemos centrarnos en los docentes, pues dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje se ven involucrados tanto los docentes como los estudiantes, ya que, se enseña y aprende en conjunto, siendo procesos que no están aislados el uno del otro, por ende, pretendemos develar la representación que tienen los estudiantes de las estrategias utilizadas por los docentes, las cuales desde nuestra visión se encuentran determinadas por el Interés del Conocimiento en el cual se posicionan los docentes al momento de llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De acuerdo a la naturaleza de esta investigación, es que se plantea un estudio desde un enfoque cualitativo, de tipo descriptivo-interpretativo, el cual busca dar cuenta de una realidad específica; marcada por características y un contexto en particular para el cual realizaremos una lectura crítica y comprensiva.

Por este motivo es que la investigación se encuentra dividida en cinco capítulos, los cuales abarcan las prácticas pedagógicas y aquellos factores que influyen en ellas, así como también los que abordan los procesos de Reinserción Educativa; dando a conocer el contexto que generalmente se encuentra a su base, así y también las características particulares del establecimiento en el que hemos situado nuestra investigación.

En cuanto al primer capítulo, este se enfoca en la presentación del problema y, entrega los antecedentes que permiten contextualizar y justificar nuestra problemática.

El segundo capítulo, se enfoca en sustentar teóricamente esta investigación, para lo cual se presentan los referentes teóricos-conceptuales, desarrollando, en primera instancia, lo que tiene que ver con el Sistema Educativo de Chile, continuando con la temática en torno a la Deserción y Reinserción Educativa y finalmente se presenta lo relacionado con Prácticas Pedagógicas, Saber Pedagógico e Intereses del Conocimiento, asimismo lo relacionado con metodologías y estrategias, además de las representaciones mentales.

Por otro lado el tercer capítulo, presenta el diseño metodológico de nuestra investigación en el cual se especifica el enfoque, los sujetos de estudio, las técnicas de recolección de la información que utilizaremos para lograr nuestro objetivo y finalmente el análisis que realizaremos de la información recabada.

En lo referente al cuarto capítulo, este aborda principalmente el análisis en profundidad de la información proporcionada por los sujetos de estudio, intencionando en todo momento una vinculación con nuestros objetivos de investigación y aquellos elementos que surjan a partir de los aspectos analizados.

Finalmente, en el quinto capítulo, se presentan las conclusiones de esta investigación, con el fin de develar nuestro objetivo, basándonos tanto en la información recopilada, como en el análisis realizado.

CAPÍTULO I

ANTECEDENTES Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 ANTECEDENTES GENERALES

Reinserción educativa y prácticas pedagógicas

El siguiente escrito tiene como propósito indagar en las temáticas referidas a las prácticas pedagógicas y la reinserción educativa, aspectos que, desde la postura de las investigadoras, se entrelazan, puesto que hoy en día *“la deserción escolar profundiza la desigualdad y la exclusión. Profundiza y evidencia lo que un país que busca el desarrollo intenta dejar atrás. Es una señal poderosa que pone en discusión la manera en que avanzamos hacia la modernidad”* (Troncoso, 2008:28), sin dejar de mencionar la importancia que adquieren las prácticas pedagógicas dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, las cuales se vuelven fundamentales dentro de todo proceso educativo, así como también dentro de la permanencia de los estudiantes al interior del sistema educativo.

Al posicionarnos ante la educación, lo hacemos bajo la premisa de que esta, según Bazán (2002) es *“un fenómeno complejo y multidimensional relacionado con la reproducción social. En cuanto proceso social -como subsistema social- la educación posee varias funciones sociales conocidas: dotar de personalidad social a los actores, transmitir saberes y conocimientos considerados culturalmente legítimos, preparar para el mundo laboral, formar a los futuros líderes y ciudadanos, entre otras”* (Pág. 50), por consiguiente y de acuerdo a lo que postula Paulo Freire (2002) apostamos por el ideal de que los seres humanos, somos seres socialmente situados dentro de un determinado contexto en el cual nos educamos en nuestra relación con un otro.

El 26 de agosto del 2002, el Presidente Ricardo Lagos, propuso una modificación Constitucional en el área de la educación, la cual establecía aumentar a 12 años la escolaridad obligatoria de niños, niñas y jóvenes chilenos. El 7 de mayo del siguiente año, el Congreso aprobó la siguiente Reforma: *“La educación básica y la educación media son obligatorias, debiendo el Estado*

financiar un sistema gratuito con el objeto, destinado a asegurar el acceso a ellas de toda la población. En el caso de la educación media este sistema, en conformidad a la ley, se extenderá hasta cumplir los 21 años” (Bellei y Fabiane, 2003:5).

Sin duda, la Reforma Constitucional en el ámbito de la educación del año 2003, explicitada con anterioridad, es un hito histórico para nuestro país, no obstante a opinión de las investigadoras los 12 años de escolaridad obligatoria y gratuita es algo que no se ha cumplido a cabalidad, puesto que la deserción y reinserción escolar son temas de suma complejidad en el sistema educativo actual, pues no se debe olvidar que la educación de calidad es un derecho que todas las personas poseen, ya que esta nos dota tanto de habilidades sociales como habilidades cognitivas e intelectuales, las que logramos adquirir en nuestra relación con el medio.

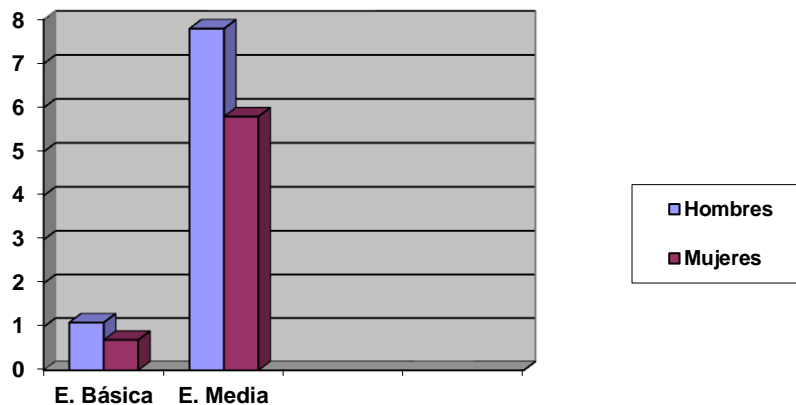
El no cumplimiento de lo anteriormente establecido provoca la deserción escolar, la cual es desencadenada por una serie de factores, lo que para Troncoso (2008) es *“el resultado de un camino con muchos y variados eventos. Afecta a la persona, a la familia, a la comunidad, a la escuela y a la sociedad. La deserción, forzada o voluntaria (si eso existe), tiene componentes anímicos, valóricos, económicos, sociales, culturales y otros que la hacen una situación abordable desde distintos ámbitos” (Pág. 44).*

Dentro de los factores que conllevan a la deserción escolar, podemos encontrar diversos motivos o razones que la explican y algunos de estos son expuestos en un informe elaborado por Mariana Schkolnik (2002), quien da a conocer que las principales razones por las cuales los jóvenes desertan de la educación formal son por *“la situación de pobreza y el bajo nivel educacional de los padres, el abandono económico de los padres en caso de separación, lo que implica que un porcentaje muy alto de mujeres jefas de hogar no reciban apoyo de sus parejas y deban velar por la subsistencia económica a la vez que por el cuidado de los hijos. Otra de las causas, no menos relevante, es la incapacidad del sistema educacional de mantener a jóvenes con problemas de aprendizaje y*

de conducta (...) La deserción escolar ocurre bajo condiciones económicas marcadas por la pobreza. Factores de índole social y cultural que entran en juego en esa situación, determinan que los niños deban abocarse a actividades domésticas en la casa, para suplir la ausencia de la madre, que debe trabajar, o bien se dediquen a tareas laborales fuera del hogar” (Pág. 1).

En cuanto a cifras relacionadas con la deserción educativa, podemos encontrar la encuesta CASEM del año 2003, la cual entrega detalles sobre los estudiantes que se encuentran fuera del sistema escolar.

Gráfico nº 1
Deserción enseñanza básica y media



Fuente: Encuesta CASEM, 2003

“El estudio de la deserción escolar ha experimentado importantes cambios, desde una mirada centrada en un proceso unilateral, de responsabilidad sólo del niño o adolescente, a una visión más realista, que enfatiza la confrontación entre las expectativas y deseos del niño y las expectativas de los profesores, la escuela y –a través de ellos– de la sociedad entera” (Tsukame, 2010:44).De acuerdo a lo

planteado anteriormente, podemos dar cuenta que aquella visión que centraba el abandono escolar sólo en el estudiante ha pasado a intentar comprender y analizar que también la escuela y el sistema educativo en sí tienen la responsabilidad, de que los estudiantes deserten del sistema escolar, ya que si bien los factores que la provocan son diversos y uno de los principales esté ligado a la desigualdad económica, es preciso comprender y explicitar que las prácticas pedagógicas también influyen en dicho proceso, ya que consideramos que los docentes son quienes se relacionan mayoritariamente con los estudiantes e influyen de forma directa en su proceso escolar, dando paso a la importancia que radica en dichas prácticas pedagógicas, las cuales se relacionan directamente con el proceso de reinserción educativa.

A la luz de la Reforma Constitucional establecida en el año 2003, *“en el año 2004 se crea el Fondo Intersectorial de Reescolarización, integrado por el Ministerio de Educación, el Ministerio de Justicia a través de SENAME, el Ministerio del Interior, a través de CONACE, la División de Seguridad Pública, y el Ministerio de Planificación, a través del Fondo de Solidaridad e Inversión Social, FOSIS. En la actualidad, contribuyen con este Fondo el Ministerio de Educación y el Ministerio del Interior, este último a través de CONACE y la División de Seguridad Pública”* (Troncoso, 2008:29). Dicho fondo surge intentando dar respuestas y soluciones educativas a los jóvenes desertores de la educación en situación de vulnerabilidad social.

Posteriormente y en el mismo año, se apoyaron 5 iniciativas de reescolarización comunitaria, las cuales tenían como énfasis principal apoyar tanto social como psicológicamente a jóvenes desertores de la educación, para desde ahí, intentar prevenir el abandono escolar y dar inicio a procesos pedagógicos que permitiesen que dichos jóvenes pudiesen nivelar y certificar estudios.

“Un año después, en el 2005 se financiaron 24 proyectos de apoyo a la reinserción escolar a lo largo del país, los cuales apoyaban a 1.353 niños, niñas y jóvenes en situación de deserción educativa, incrementándose la cifra un año

más tarde a 25 proyectos y una cobertura de 1.470 beneficiarios” (Troncoso, 2008:31).

Posteriormente en el año 2006 se constituyó la Comisión Intersectorial de Reinserción Educativa (CIRE), la cual tenía por objetivo *“generar las bases para el diseño de una política integral, orientada a garantizar el derecho a completar los doce años de escolaridad a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes que se encuentran fuera del sistema o en riesgo de estarlo, a través de una oferta educativa pertinente. Dicha instancia ha permitido abrir la reflexión acerca de la magnitud de este problema y sobre los nudos críticos que una política en este ámbito debe considerar” (Troncoso, 2008:30).*

Lo anterior, nos invita a situarnos desde la comprensión de que la reinserción educativa busca que aquellos niños, niñas y jóvenes que en alguna instancia de sus procesos educativos abandonaron la escuela, vuelvan a ser reintegrados a la misma. Desde aquí, es que en las Orientaciones Técnicas para la Formulación de Proyectos de Reinserción Escolar encontradas en el Mineduc (2011), se expresa que, *“los Proyectos de Reinserción Educativa, están orientados a la población adolescente que, producto de una situación de vulnerabilidad social y de una historia de fracaso escolar, enfrenta dificultades para continuar y/o mantener estudios en el sistema educativo formal” (Pág. 1).* Por esto es que, ligado a lo anteriormente mencionado es que existen programas de apoyo a la reinserción educativa, entre los cuales se encuentran los pertenecientes a la Fundación Súmate.

Dicha fundación nace en el año 1989, con el nombre de Fundación Padre Álvaro Lavín, bajo el alero de la Fundación Hogar de Cristo. Cuyo principal objetivo era *“responder a la necesidad de reinsertar al sistema escolar a miles de niños y jóvenes excluidos del sistema de educación.”*¹ Es así como en el año

¹ Dicha afirmación se encuentra explicada con mayor detalle en la siguiente página: <http://www.sumate.cl/nuestra-obra/informacion-corporativa/mision-e-historia/>, revisado el 28 de marzo de 2013 a las 21:18 hrs.

2008, se insertan programas de educación y empleo, pasando a ser Fundación Educacional Súmate, donde ya en el 2011, enfatiza su trabajo en las áreas de reinserción educativa, retención escolar, entre otras.

Fundación Súmate (2011), declara que *“en Chile, casi 40 mil niños y jóvenes pertenecientes al 20% más pobre de la población abandonan el sistema escolar, siendo las principales causas de esta realidad el embarazo adolescente, problemas económicos, expulsión y falta de proyectos de vida”*. Por esto es que, cuenta con cinco escuelas en el área perteneciente a reinserción educativa, las cuales se encuentran en las comunas de Maipú, La Pintana, La Granja, Renca y Lota. Dichos establecimientos han implementado su propio modelo educativo *“el cual se ha diseñado pensando en las etapas de desarrollo en las que encuentran los estudiantes, considerando su realidad social e intereses. Tiene como propósito la nivelación de conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para desarrollar un proceso formativo. Cuenta con un Plan de Formación Integral, que busca que el alumno pueda descubrir y desarrollar habilidades interpersonales, para que de esta manera pueda ir formando su propia identidad, haciéndose responsable de sus actos y aprendiendo a resolver conflictos. Junto con esto, se impulsa una participación cada vez más activa de la familia”* (Fundación Súmate, 2011).

De esta manera dicho Modelo Educativo intenta dar una solución integral a los niños, niñas y jóvenes que se encuentran en situación de deserción escolar, basándose principalmente en un apoyo psicosocial y de calidad educativa. Las escuelas Súmate declaran que, acogen al 20% más pobre de la población y que presentan a lo menos cuatro años de retraso pedagógico². Frente a este patrón educativo, es que las tesisistas empatizamos con el ideal propuesto por dicha fundación, pues consideramos este como una vía factible para alcanzar un satisfactorio proceso de enseñanza y de aprendizaje de cada uno de los

² Dicha afirmación se encuentra explicada con mayor detalle en la siguiente página: <http://www.sumate.cl/nuestra-obra/informacion-corporativa/mision-e-historia/>, revisado el 28 de marzo de 2013 a las 21:18 hrs.

estudiantes que se encuentran inmersos en dicha realidad educativa; puesto que concibe al estudiante como un sujeto integral y contextualizado.

Desde nuestra convicción, la deserción y reinserción educativa son un tema complejo de abordar, ya que integra diversos factores relacionados entre sí, puesto que *“la asociación existente entre deserción y pobreza obliga a incluir el fenómeno del abandono escolar como un elemento central en la agenda de las políticas educativas. La posibilidad de un mejor futuro para los jóvenes de sectores vulnerables depende precisamente de la solución de este problema, ello teniendo en cuenta la importancia que tiene la educación como mecanismo de inclusión social”* (Espinoza y otros, 2012:137).

Por lo anteriormente mencionado, consideramos que es preciso comprender la incoherencia que se da entre ambos procesos, entendiendo estos como la exclusión, expulsión y rechazo que se produce a los estudiantes desde un sistema educativo segregador, para posteriormente reintegrar a los mismos estudiantes que fueron segregados. Por esto es que, compartimos la siguiente aseveración: *“las políticas destinadas a abordar la problemática de la deserción escolar y la reinserción educativa, deben desarrollar no solo acciones e iniciativas programáticas técnicamente eficientes, sino que es preciso que adhieran a una orientación valórica que se afirme en el respeto a la diversidad. En la práctica, debieran desarrollarse opciones solidarias e inclusivas, en abierta oposición a la orientación competitiva y excluyente dominante en los actores del sistema educacional actual. Frente a ello, resulta problemática la debilidad o ausencia de un discurso público, que sustente el objetivo integrador de la escuela”* (Tsukame 2010:56-57).

Es a partir de los antecedentes ya expuestos que las investigadoras consideramos, que dentro del proceso tanto de deserción como reinserción escolar, es la comunidad educativa quien tiene directa influencia con dichos procesos, especialmente los docentes y sus prácticas pedagógicas. Para lo cual, resulta relevante situarnos en una primera instancia desde la comprensión y

claridad de que dichas prácticas se encuentran ligadas al saber y al conocimiento pedagógico.

Por tanto, al indagar en torno al saber y conocimiento pedagógico, resulta necesario iniciar abordando aquello esencial que subyace en cada uno de estos conceptos, para de esta manera encaminar al lector hacia su reconstrucción. De esta forma, Barrera (2009), establece algunos aspectos que debiesen situar al profesor como un sujeto reflexivo, por ende, para concebir al docente a partir de la reflexividad resulta necesario destacar puntos que se tornan fundamentales en el desarrollo de sus afirmaciones.

Al abordar el tema de las prácticas, conocimiento y saber pedagógico, se debe partir por especificar el concepto de saber el cual según la Real Academia (2001) hace referencia a *“tener habilidad para algo, o estar instruido y diestro en un arte o facultad”*, por tanto, como primera definición comprendemos que el saber se asocia a lo que un sujeto hace y como lo hace, utilizando ciertas técnicas que lo lleven a reaccionar de manera eficaz y correcta frente a las necesidades del resto de los sujetos, en este caso, de los estudiantes. Sin embargo, aunque el saber contiene y se relaciona fuertemente con el conocimiento; este, se diferencia de él porque su énfasis se encuentra centrado mayormente en el aspecto práctico por sobre el aspecto teórico lo cual en palabras de Bontá (2007) se expresa de la siguiente manera: *“sin entrar en consideraciones teóricas demasiado complejas, creo que el saber, como sustantivo, tiene una connotación que lo distingue del conocimiento: expresa una síntesis de estudio y experiencia que siempre se manifiesta en la acción. El saber no es una potencialidad o disponibilidad; se actualiza en la realización y en situaciones concretas”* (citado en Barrera, 2009:47).

Por otro lado, el saber asociado al conocimiento es viable situarlo en relación a la ciencia. No obstante, la diferencia radica en que la ciencia surge de la relación entre teoría y práctica; mientras que el saber posee una triple relación determinada por práctica-reflexión y tradición del oficio.

De manera más detallada podemos determinar que el saber pedagógico posee una relación con aquellos aspectos que permiten al profesor actuar de manera determinada frente a situaciones específicas que se generan en la cotidianeidad del ejercicio docente. Posicionándonos desde una perspectiva teórica podemos dar cuenta que *“el saber pedagógico corresponde más a un cuerpo de conocimientos que utilizan los maestros para operar en su práctica, los cuales provienen de diversas fuentes y se instalan de un modo inamovible al interior de las percepciones que ocupan los profesores al desarrollar su trabajo, no obstante ser una categoría compleja y en permanente construcción”* (Barrera, 2009:46).

De acuerdo a lo ya mencionado, podemos dar cuenta que el saber pedagógico no contribuye sólo teóricamente, sino que también, se encuentra ligado al área práctica. Sin embargo, aproximando esto a la realidad pedagógica, podemos dar cuenta que hoy en día prima dentro de gran parte de los establecimientos educacionales un enfoque técnico de la educación, basándonos en los enfoques propuestos por Habermas desde los Intereses del Conocimiento(1982), donde el docente tiene como objetivo que los estudiantes memoricen y reproduzcan conocimientos. Lo anterior, se contradice con lo mencionado por Slavin (1996), pues este propone que *“la dinámica más importante en la educación es la interacción entre el profesor y el niño. Todo otro elemento del sistema educativo sólo proporciona el contexto dentro del cual se realiza dicha interacción”* (citado en Barrera, 2009:47), situándonos desde la comprensión que sin interacción no hay diálogo, no hay conocimiento y no hay consensos; por tanto, para llevar a cabo un satisfactorio, eficaz y complementario saber pedagógico se necesita interactuar tanto con el contexto como con el sujeto, que forma parte de este.

Por otro lado, Latorre (2012) nos introduce en el concepto de un saber pedagógico en uso, definido como *“una extensión del saber pedagógico, y lo define como un sistema de representaciones de saberes y tratamiento articulado de saberes pedagógicos que da cuenta de las relaciones entre los saberes pedagógicos que posee el profesor y la práctica pedagógica cotidiana que realiza”*

(citado en Barrera, 2009:45). Por lo cual, nos situamos frente a una práctica docente entendida desde la complementariedad de aquellos saberes pedagógicos que el docente debe cargar, y aquella realidad educativa a la que se enfrenta diariamente.

De esta manera si consideramos la formación de docentes reflexivos para un ejercicio educativo en las escuelas, nos permite indagar en las propuestas que son planteadas en el Marco para la Buena Enseñanza, lo cual nos introduce en la noción de que el saber y el conocimiento pedagógico presente en los docentes se construye en el quehacer diario que surge al interior de la realidad educativa, pues tal y como lo plantea Barrera (2009) *“queda al descubierto el sinfín de decisiones entorno a un objetivo común aprender lo que se enseña y a ser posible, hacerlo de una manera comprensiva, profunda, significativa”* (Pág. 48). Al mismo tiempo, es posible mencionar que la teoría en conjunto a la práctica es aquello que inevitablemente deben estar íntimamente ligados, pues ambos aspectos se complementan entre sí para forjar en el docente competencias que permitirán un óptimo desempeño laboral, es decir *“el Marco para la Buena Enseñanza reconoce la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y los variados contextos culturales en que estos ocurren, tomando en cuenta las necesidades de desarrollo de conocimientos y competencias por parte de los docentes, tanto en materias a ser aprendidas como en estrategias para enseñarlas; la generación de ambientes propicios para el aprendizaje de todos sus alumnos; como la responsabilidad de los docentes sobre el mejoramiento de los logros estudiantiles”* (MINEDUC ,2006:7).

Proponiendo para dicho planteamiento cuatro dimensiones fundamentales que permitirán al docente responder las siguientes interrogantes: ¿Qué es necesario saber? ¿Qué es necesario saber hacer? Y ¿Cuán bien se debe hacer? o ¿Cuán bien se está haciendo? En función de estas interrogantes, las cuatro dimensiones quedan expuestas en el Marco para la Buena Enseñanza (2006) de la siguiente manera: *“los siguientes cuatro dominios del marco hace referencia a un aspecto distinto de la enseñanza, siguiendo el ciclo total del proceso educativo, desde la planificación y preparación de la enseñanza, la creación de ambientes*

propicios para el aprendizaje, la enseñanza propiamente tal, hasta la evaluación y la reflexión sobre la propia práctica docente, necesaria para retroalimentar y enriquecer el proceso”(Pág. 8). Quedando implícita y explícitamente planteada la necesidad de que los docentes construyan y trabajen con base en la reflexión, la autovigilancia y la complementariedad del propio quehacer pedagógico.

Por consiguiente, es posible situar la Formación Inicial Docente bajo un tránsito de paradigma, el cual va desde un fuerte e impositivo modelo positivista hasta un modelo crítico emancipador que recibe el profesorado que desempeña su labor en nuestro país, entendiendo que cada una de las instituciones presenta cierto grado de autonomía en función de que perfil de profesionales quiere formar, de esta manera Madrid y Amanda (1999) plantean que *“las instituciones de formación del profesorado tienen dos funciones claras y específicas: primera, formar profesores enfocada a distintos niveles de educación y, segunda, proponer alternativas para continuar la formación permanente del profesorado”* (Pág. 2).

De acuerdo a lo anterior, es posible destacar que desde el punto de vista teórico específicamente aquello propuesto por Habermas, la Formación Inicial Docente, forma profesores con tres intereses, todos con énfasis muy claros y disociados, es decir, existe un profesor transmisor, el cual centra su atención en los aspectos disciplinares (contenidos), por otro lado, se identifican un profesor ejecutor, el cual centra su atención en el aspecto metodológico de la transmisión de sus enseñanzas y un profesor transformador-investigativo, quien orienta su práctica a la reflexión y la construcción de sus conocimientos.

Asimismo, es posible decir que la formación del profesorado se encuentra altamente influenciada por las instituciones dedicadas a la formación de docentes, así como a quienes ejercen la tarea de encaminar, guiar y formar nuevos profesionales de la educación, los cuales son propiamente los docentes, transmitiendo a los estudiantes y futuros docentes dichas influencias en cuanto a teorías y prácticas pedagógicas. Es decir, existen tres modelos de paradigmas que constituyen la base conceptual, el conjunto de creencias desde las cuales construimos y leemos la realidad.

Habermas (1972), propone tres distinciones paradigmáticas las cuales es posible asociarlas a los Intereses del Conocimiento, quedando entonces determinando de la siguiente manera: por un lado se encuentra el interés técnico, asociado al saber empírico positivista, basado principalmente en la observación y la experiencia. Seguido a este primer tipo de interés, encontramos el interés práctico asociado a un saber histórico-hermenéutico el cual se basa en la comprensión del medio, a través de la interacción e interpretación consensuada del significado. Finalmente y en tercer lugar, situamos el interés emancipador, asociado a un saber crítico, el cual centra su atención en primera instancia en un interés por la emancipación, entendida como independencia de todo lo que está fuera del sujeto.

Por consiguiente, si nos posicionamos desde el ámbito de los espacios educativos con altos índices de vulnerabilidad se mantienen roles o tipos de profesores con los enfoques mencionados. Sin embargo, en este espacio los roles docentes que se despliegan tienen que ver con la construcción histórica que definen el rol docente y por ende, permite o contribuye a asumir identidades variadas o en algunos casos aspectos de esas variedades que coexisten en el individuo. Por tanto, Flavia y Nadiezhda (2008) proponen que *“en un contexto organizacional donde el propósito fundacional- el aprendizaje- se desplaza, el docente actúa desde una identidad en que está presente el apostolado, desde donde se dicen frases tales como “a estos niños lo que hay que entregarles es sólo cariño”, “pobres niños...”. También está presente la función pública, que muchas veces sostiene la voluntad de que los jóvenes permanezcan en el liceo, no deserten, pero no siempre teniendo claro para qué están allí. Además, el rol técnico, expresado en frases como “dígame lo que tengo que hacer y lo hago...” no considerando que el criterio profesional no se transfiere, sino que se elabora”* (Pág. 89).

En esta instancia, resulta necesario mencionar a qué hace referencia el denominado rol docente, el cual se refiere a las características que se les atribuyen a los profesores al momento de ejercer el acto educativo, como este interactúa con su entorno y estudiantes, como se desenvuelve, las metodologías

que utiliza, los conocimientos que emplea y que paradigma sustenta su saber pedagógico.

Considerando los antecedentes revisados, es que las investigadoras establecemos un vínculo entre las prácticas pedagógicas y la reinserción escolar como subtema de la deserción educativa. Dicho enlace, se encuentra en las metodologías utilizadas por el profesor al llevar a cabo el trabajo en aula y la crisis del conocimiento profesional docente, centrado principalmente en el Desarrollo Inicial Docente.

Durante el desarrollo de la historia, se puede concebir la educación como uno de los pilares fundamentales para que el ser humano tenga la capacidad de insertarse dentro de la sociedad, pues esta le entrega las herramientas necesarias para generar un desarrollo integral y significativo, es decir, el rol que adquiere la educación dentro de la vida de las personas es fundamental, entendiendo esta como la relación que tenemos con todo aquello que nos rodea y, como plantea Freire (2002) *“los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo”* (Pág. 7). Y es por esto que podemos mencionar que a lo largo de la formación pedagógica en la que nos encontramos, las diversas metodologías que se nos han enseñado ocupan un extenso espacio curricular, pues apoyándonos en la didáctica empleada podemos sustentar y fortalecer dichas metodologías las cuales utilizamos no sólo como un medio para alcanzar ciertos fines, sino también como una vía para que los estudiantes aprendan por opción y no obligación, transformándose así en sujetos pasivos, acostumbrados a reproducir y no a pensar, reflexionar y opinar.

Es en esta encrucijada de la formación pedagógica sustentada en las metodologías, donde el rol docente toma importancia, puesto que este no responde solamente a los “cómo” se debe llevar a cabo el proceso enseñanza y aprendizaje, sino que debe responder a los “por qué”, “para quién” y “para qué” de los recursos que se implementan en los espacios educativos, ya que es la labor que realiza el docente dentro del aula la que determina la actitud y disposición de los estudiantes, para asegurar la permanencia de estos en el sistema educativo,

ya que hoy en día se suele responsabilizar a los estudiantes del fracaso escolar, olvidando (y como ya lo mencionamos) que existen diversos factores que influyen dentro de este proceso.

Es así como nos surge la interrogante de cómo el docente se hace cargo de las Necesidades Educativas que presenta cada uno de los estudiantes dentro del aula, es decir, cómo implementa determinadas metodologías y técnicas para trabajar con las características particulares que cada uno posee, sustentando una diversidad curricular y didáctica, la cual en la mayoría de las ocasiones apunta sólo a quienes presentan algún tipo de discapacidad, ya sea física o cognitiva, ignorando o anulando a aquellos que presentan una discapacidad generada por el medio debido a su condición social.

En la realidad actual, encontramos un gran número de estudiantes que han desertado de la educación formal por la falta de oportunidades en los establecimientos educacionales, puesto que son expulsados o en ocasiones invisibilizados por los docentes dentro del aula, centrándose acá un punto clave, el cual trata sobre la influencia que ejerce el sistema educativo en los procesos de deserción escolar y como a la vez este también permite o interviene en los procesos de reinserción escolar, puesto que consideramos que es el mismo sistema educativo quien segrega y distancia a los estudiantes de la educación, para luego generar espacios en donde estos mismos se vuelvan a incorporar al sistema escolar, a través de los procesos de reinserción educativa.

Es en esta discusión, donde el rol desempeñado por el docente se torna primordial en la reincorporación de los estudiantes a las aulas, ya que de acuerdo a la postura que adquirimos las investigadoras se debe re-encantar con la educación a los niños, niñas y adolescentes que en una ocasión ya fueron segregados, concibiendo de esta manera un rol docente desempeñado en los establecimientos educacionales a partir de la autonomía, la libertad de expresión y la participación activa de los estudiantes en la construcción de sus aprendizajes.

De esta manera, buscamos que se garantice un período de escolarización satisfactoria en los estudiantes, debido a que desde nuestra visión, consideramos

de suma importancia el desarrollo de prácticas pedagógicas que giren en torno a la potenciación de las habilidades existentes en cada uno de los estudiantes, así como también concebirlos a partir de la totalidad de su existencia, pues de nada sirve una constante anulación del estudiante en términos físicos y emocionales cuando este no responde como el docente espera, ya que este accionar únicamente permite una entrega desmedida de contenidos y no una internalización y comprensión satisfactoria de aquellos.

Lo anterior, nos sitúa desde una mirada y comprensión más amplia de la educación, entendiéndolo que esta no sólo consiste en entregar contenidos a los estudiantes, sino que también nosotros como docentes debemos enfocar nuestro desempeño en el aula, a partir de la noción de que son seres sociales.

Aquello analizado y/o cuestionado con anterioridad, nos conduce a plantearnos las siguientes interrogantes:

- ¿Qué Intereses del Conocimiento están a la base de las prácticas pedagógicas y relaciones que establecen con sus estudiantes, los docentes del colegio Padre Álvaro Lavín?
- ¿Qué estrategias son utilizadas por los docentes en el establecimiento Padre Álvaro Lavín, con el fin de re-encantar a los estudiantes en su permanencia en dicho establecimiento?
- ¿Cuáles son las metodologías llevadas a cabo por los docentes del establecimiento Padre Álvaro Lavín para facilitar los aprendizajes de los estudiantes re-insertos en el sistema escolar?

1.2 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.

Objetivo General:

Conocer el tipo de prácticas pedagógicas que influyen en los procesos de reinserción educativa, considerando Intereses del Conocimiento, estrategias de intervención y metodologías implementadas por los docentes, con el fin de lograr la permanencia de los estudiantes.

Objetivos Específicos:

- Identificar desde que Interés del Conocimiento, propuesto por J. Habermas, desarrollan los docentes sus prácticas pedagógicas.
- Indagar en las estrategias y metodologías empleadas por los docentes, para esclarecer cómo estas influyen en los procesos de reinserción educativa.
- Develar las representaciones que los estudiantes tienen de las estrategias utilizadas por los docentes en los espacios de reinserción educativa.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

1. SISTEMA EDUCATIVO CHILENO

1.1 Concepto de Educación

“Educación no es sólo reproducción y transmisión de lo que está establecido, sino también crítica y cuestionamiento de lo que está establecido” (Ángel Castiñeira y Josep M. Lozano – La Vanguardia, 2012)

Constantemente hablamos acerca de educación y nos desenvolvemos en un mundo en el que se debate en torno a ella, no obstante cabe preguntarse ¿Qué es realmente la educación? ¿Acaso es un acto de socialización, un arte, una habilidad ligada a la religión? ¿Es una técnica o simplemente una habilidad que dota de herramientas a los sujetos para su desarrollo cognitivo y epistemológico?

En este apartado, definiremos la educación tomando en consideración algunos autores que han marcado nuestra formación pedagógica y que al momento de debatir respecto a educación se hacen imprescindibles.

Respondiendo a la primera interrogante: ¿Qué es la educación? Delval (1999), establece a la educación como un fenómeno amplio y complejo y es debido a esto que se ha vinculado a un arte, a la socialización, a la religión, a un acto reproductor o simplemente represor. Con respecto a esto, es Durkheim (1911) quien sustentaba la idea de que la educación era y es una institución social y que su fin cambia a medida que la sociedad evoluciona; dotando a los sujetos de las herramientas necesarias para desenvolverse en una vida en sociedad ya que la educación es *“absolutamente necesaria y no puede prescindirse de ella si el recién nacido debe llegar a ser hombre. Entendida en un sentido amplio es en gran medida lo mismo que la socialización, es decir, la interiorización de las conductas, actitudes y valores necesarios para participar en la vida social”* (Citado en Delval, 1999:10).

Por tanto, la educación se entiende como un agente socializador que brinda a los sujetos una serie de herramientas las cuales le permiten desarrollarse socialmente, interactuando con los otros. Según Durkheim (1911), esto es *“la acción ejercida sobre los niños por sus padres y maestros. Esta acción es continua, de cada instante, y general. No hay ningún periodo de la vida social, no hay siquiera- podríamos decir- un momento de la jornada en el que las jóvenes generaciones no estén en contacto con sus mayores y no reciban por tanto de estos últimos una influencia educadora”* (citado en Delval, 1999:3), esto quiere decir que constantemente los sujetos nos encontramos en la adquisición constante de aprendizajes, puesto que la influencia nombrada por Durkheim está presente a diario, teniendo en cuenta que los sujetos no aprenden solos sino que se educan y nutren de los conocimientos y las experiencias generadas en el proceso de interacción social.

Uno de los lugares en el cual el sujeto se educa, es en la escuela, convirtiéndose esta en una agencia socializadora fundamental y necesaria, ya que es uno de los escenarios previos en el cual el sujeto es dotado de habilidades y herramientas para enfrentarse y desenvolverse en una vida social. Pero, ¿qué aprende? ¿Para qué aprende? ¿Por qué aprende?

En cuanto al sujeto que se educa, es él quien diariamente adquiere conocimientos fundamentales, los cuales a pesar de presentársele de manera repetitiva por los educandos o pedagogos, poseen nula relevancia en su saber y hacer, ya que no son internalizados de manera significativa. Esos conocimientos, saberes o haceres que el sujeto “aprende” tienen dos maneras de ser enseñados y por ende, internalizados: una es al interior de las escuelas dada de manera mecánica y teórica la cual no es internalizada apropiadamente por los educandos y otra forma, que se da al exterior de las escuelas, en la vida misma, mediante la interacción con sus pares, familia y llevadas a la práctica, permitiendo de esta manera que ese tipo de aprendizaje se vuelva significativo, ya que actúa la experiencia. Y es con respecto a esta manera de enseñar y aprender que posee el sujeto, que Delval (1999) define un divorcio de aprendizajes, dando mayor énfasis en el aprendizaje externo a la escuela y en lo referido a la educación dada al

interior de la escuela. El filósofo y lógico inglés A.N Whitehead (1912), habla de ideas inertes describiéndolas a grandes rasgos como las ideas que la mente se limita a recibir, pero que no utiliza ni transforma. Idea que aunque surge en el año 1912, no se aleja de la realidad que sucede en el sistema educativo del año 2013.

Cien años atrás prevalecía un acto educativo con sujetos que recibían conocimientos, memorizaban y posteriormente, mecanizaban esos conocimientos, reproduciéndolos, teniendo ideas vagas acerca del real significado de aquello que repetían, puesto que en la época antigua era común la concepción de la existencia de una verdad absoluta y que *“la tarea del alumno no consistía más que en recoger ese conocimiento, en incorporárselo y poder reproducirlo”* (Delval, 1999:15). Mientras que años más tarde, surgen ideas de una nueva educación, bajo el ideal de liberación de los sujetos. Paulo Freire era el precursor de estas ideas; mencionando que el sujeto estaba preso de una educación bancaria y que debía liberarse y su liberación estaría dada por la importancia de la palabra y el valor de escuchar y escuchar(se). La educación bancaria estaba concebida bajo los mismos valores de ideas inertes propuestas por Whitehead.³

Actualmente, podemos dar cuenta que la educación no ha experimentado mayores cambios, pues los estudiantes continúan reproduciendo lo que el pedagogo enseña y esta reproducción vuelve la tarea escolar como una actividad que deben realizar de manera pasiva, considerando que cada concepto o conocimiento adquirido es más bien estático puesto que al ser enseñado por otro, fomentan el supuesto de que esos conocimientos vienen de antes y simplemente se saben de siempre, sólo por el hecho de que alguien se los está enseñando. Por último, la educación se concibe también, como una ciencia, acercándonos al concepto de pedagogía que *“se refiere a aquella reflexión sistemática en torno a la Educación. Por su parte, la Educación se nos presenta como un fenómeno complejo y multidimensional relacionado con la reproducción social”* (Bazán, 2002:50).

³ Otras obras de este autor son “Tratado de algebra universal” (1893), “La organización del pensamiento” (1917), “El concepto de la naturaleza (1920), entre otras.

1.2 Historia de la Educación en Chile

“El indio para ser cristiano tenía que ser hombre y vivir como tal. Lo que implicó una transformación de la evangelización en una tarea compleja con efectos sobre el proceso de transculturación del indio; la conciencia, que para asegurar el futuro del cristianismo, era imprescindible educar a los niños” (Soto, 2003: 6).

Al indagar sobre la historia de la educación, situándola en el contexto chileno, podemos dar cuenta que con el pasar de los años ha ido adquiriendo mayor relevancia, puesto que durante la época colonial, específicamente en gran parte del siglo XVI, existían otras preferencias para la sociedad como *“afirmarse en la tierra y luego preocuparse de otros menesteres donde la educación no tuvo prioridad. Además, saber leer y escribir no eran requisitos del buen soldado, situación frecuente aún en los hombres de la Iglesia”* (Soto, 2003:7). Durante esta época sólo podemos encontrar algunas escuelas de primeras letras, las cuales se encontraban a cargo de religiosos y seculares, estos últimos debían tener el permiso de la autoridad eclesiástica y del Cabildo.

Al mantenerse la educación a cargo de la Iglesia, y de acuerdo a lo expresado por Soto (2003), en el año 1567 nació la primera intención de levantar un gran número de escuelas por parte del Obispo de la Imperial: Fray Antonio de San Miguel, pero esto no fue posible de llevar a cabo, ya que el obispo no contaba con los recursos necesarios, por consiguiente se efectuaron variados intentos por partes de diversos grupos religiosos y fue una misión jesuita la cual logró constituir una institución de gran importancia en Chile, esta se dividió en cuatro clases de misiones: la primera se generó a comienzos del siglo XVIII en Santiago y trabajó con aproximadamente 400 niños criollos, estaba *“constituida por seminarios y convictorios, educaba a adolescentes. Junto a estos hubo secciones donde se enseñaban primeras letras, el temor a Dios y la policía cristiana a niños pequeños”* (Soto, 2003:9). En la segunda clase de misiones se entregaba catequesis a indios y negros y se realizaban alrededor de las ciudades. Mientras que la tercera clase de misiones requería de dos a tres meses en realizarse. Finalmente, la cuarta clase de misiones estaba orientada sobre los territorios mapuches y se llevaba a

cabo en las residencias jesuitas de Talcamávida, Buena Esperanza de Rere, San Cristóbal y Arauco.

En cuanto a las escuelas de primeras letras, estas se encontraban divididas en secciones. La primera se conocía como Mínimo, en esta se enseñaba a leer, escribir y rezar; mientras que la segunda se conocía como Mayores, en donde se enseñaba gramática, catecismo, escritura y ortografía. Es importante destacar que *“no se generaban diferencias en la enseñanza entre las escuelas conventuales, particulares o reales, puesto que todas tenían como objetivos formar jóvenes cristianos y súbditos obedientes”* (Soto, 2003:11).

En lo relacionado a la educación para las niñas, esta se inició por las religiosas Agustinas quienes enseñaban religión, recetas y buenos modales, otras religiosas que también imitaron este ejemplo fueron las Trinitarias y las Clarisas de Penco y Santiago. Ya en el siglo XVIII las Clarisas de Mendoza mantuvieron un colegio para niñas llamado La Buena Esperanza.

Podemos dar cuenta que, durante el mismo siglo existieron religiosos como José Ignacio Zambrano y Antonio Zúñiga, quienes también instalaron escuelas para niñas, pero debido a rumores estas debieron cerrar, esto permite dejar en evidencia la diferencia que existía entre la educación para hombres y mujeres, ya que a estas últimas sólo eran formadas en labores diarias y eran mínimas las instituciones que impartían educación para mujeres.

Las diversas escuelas religiosas que se desarrollaron desde fines del siglo XVI fueron parte importante en la creación de universidades, dando paso a la formación de la primera universidad en Chile el 19 de agosto del año 1622: Pontificia Universidad Santo Tomás. En 1623 se formó la segunda universidad: Pontificia Universidad de San Miguel; ambas funcionaron hasta el 11 de marzo de 1741, cuando se funda la primera universidad estatal: Real de San Felipe.

Como fue mencionado en un principio, la educación en Chile no tuvo mayor relevancia durante los primeros años, pero con el paso del tiempo los diversos presidentes y el Gobierno comenzaron a tomar mayor interés en esta. Y es

durante los años 1810 a 1813 que en nuestro país nos encontramos frente a un contexto político importante, donde se encontraba una plena organización política así como en una complicada situación económica; y es a medida que va aumentando la soberanía (en cuanto a territorios) se va fomentando la educación.

Cabe destacar que, *“la constitución de 1833 -que regiría hasta 1925- reconoció la libertad de enseñar y, al mismo tiempo asignó al Estado una fuerte responsabilidad en el desarrollo y supervigilaría de la educación nacional”* (Núñez, 1997:1). Es por esto que ya en el año 1842 se formó la primera universidad pública, con el nombre de Universidad de Chile. Esta fue generada sobre la base de la universidad de San Felipe encargándosele en un principio el cuidado del naciente sistema educativo nacional, el cual fue constituyéndose durante la segunda mitad del siglo XIX. Dentro de esto nos encontramos un hito relevante ocurrido el 24 de noviembre de 1860, cuando se aprobó el proyecto de ley enviado por Montt en el año 1857, el cual consistía en mejorar la instrucción primaria. Este fue promulgado como Ley Orgánica de Instrucción Primaria, la cual *“consta de 36 artículos agrupados en 4 títulos: De las escuelas, de la resta, de los preceptores y de la inspección”* (Soto, 2003:28).

A medida que avanzaban los años, las matrículas en los establecimientos educacionales fueron aumentando considerablemente, ya que durante el año 1842 habían sólo 2.000 estudiantes secundarios mientras que al año 1852 eran 4.268, y ya en 1908, eran 7.190 estudiantes, en cuanto a las instituciones de primeras letras en el año 1842 habían 10 mil niños pero ya en 1887 se contaba con más de 112 mil, de acuerdo a lo expresado por Núñez (1997).

Las principales instituciones educativas en Chile era la universidad y los liceos humanísticos, estos últimos actuaban como preparatorios para el ingreso a la universidad. En cuanto a la participación de la Iglesia Católica en la educación, esta fue aumentando pidiendo al Estado influir sobre la educación y mantener sus propios establecimientos, pero pese a los intentos generados, la educación pública siguió manteniendo su carácter laico.

Durante los siguientes años se generaron diversos cambios en la educación, y en el año 1889 se fundó el Instituto Pedagógico, el cual estaba enfocado en formar profesores secundarios, integrándose unos años más tarde a la Universidad de Chile, como base de su Facultad de Filosofía y Educación.

Entre los años 1890 y 1920 podemos dar cuenta que en Chile se desarrollaba un contexto político, social y económico difícil, puesto que comienzan a aparecer grupos sociales y políticos, los cuales buscaban imponer su postura ante el resto de la sociedad, así como también el escenario económico se presentaba adverso desde antes de la Guerra del Pacífico y ya con la Guerra con España dicho escenario empeoró, puesto que algunos países dejaron de requerir productos chilenos.

Es dentro del contexto ya mencionado que podemos dar cuenta del comienzo de otra lucha, la cual se vincula íntimamente con la obligatoriedad y la gratuidad de la educación. El primero de estos fue resuelto en el año 1920 cuando se despachó la Ley N° 3654, que entró en vigencia el 26 de febrero de 1921, teniendo como punto principal que la educación primaria debía ser de carácter obligatorio, así como también, se incorporó en la Constitución de 1925 la gratuidad para ambos sexos. Mientras que en el año 1925 con la Constitución dictada que separó el Estado de la Iglesia se mantuvo el principio de libertad de la enseñanza, declarándose que la educación era atención preferente del Estado; por lo que a finales de los años 20 se creó el Ministerio de Educación, el cual reguló los aspectos administrativos y pedagógicos.

Durante estos años la educación comienza a generar cambios, en el área primaria se comienza a centrar en el educando, vale decir, que el sentido de la educación impartida comienza a considerar las necesidades educativas presentes en cada uno de los estudiantes que se encuentran en el interior de cada aula y sus características particulares. Por otro lado, la educación secundaria comienza a responder a la crítica generada hace algunos años por su llamado “enciclopedismo” y es en los años 40 que se fundan los llamados “liceos renovados”, así como también se impulsaron los liceos técnicos o vocacionales,

respondiendo a las nuevas demandas que se generaban en el país, pues la industrialización y urbanización iban en aumento requiriendo mayores recursos humanos. Cabe destacar en este punto que, la educación secundaria fiscal para mujeres surgió en la década de 1890, teniendo un régimen legal distinto al de los varones, pues estas dependían directamente del Estado mientras que los liceos para varones dependían del Consejo de Instrucción Pública radicado en la Universidad de Chile, destacando que la formación para ambos continuaba siendo diferenciada, ya que a los hombres claramente se les educaba para que lograran proseguir con estudios universitarios, mientras que a la mujer se les continuaba formando para que se desarrollaran plenamente en el ámbito del hogar y la familia. También, se puede dar cuenta del control generado hacia ambos sexos puesto que, en los liceos de niñas existían *“las llamadas Juntas de Vigilancia, integradas por los padres y apoderados de las alumnas, quienes se encargaban de regular todo lo relativo al colegio”* (Ramos y Sepúlveda, 2010:60), a diferencia de los liceos de varones en donde la figura de vigilancia no existía.

Hoy en día podemos observar como la educación ha evolucionado con la implementación de los sistemas mixtos así como también con la formación que reciben ambos sexos, aunque evidentemente se siguen utilizando términos que marcan la diferencia entre sexos, como el de “niñas” y no mujeres, aspecto en el cual claramente se difiere de los utilizados hacia el sexo masculino a los cuales en la actualidad y a lo largo de la historia se les ha llamado “varones” u “hombres”. Esto lo podemos asemejar claramente al sistema patriarcal que impera en la sociedad, aunque no podemos dejar de mencionar que las mujeres han ido alzando su voz y tomando un rol más relevante dentro de la sociedad.

En lo referido a las universidades, estas eran casi gratuitas y con el pasar del tiempo se fueron creando nuevas instituciones como la Universidad Católica de Santiago, la Universidad de Concepción, la Católica de Valparaíso y la Universidad Técnica Santa María, todas estas de carácter privado. Cabe destacar que, la Universidad de Chile era la que se reservaba la otorgación de títulos y grados, así como también, la vigilancia académica hacia las universidades privadas.

Mientras en lo que respecta a la Educación de Párvulos, esta comienza desde 1866, con la formación de la Escuela de Juegos, dirigida por Anna Mulsow y Wilhelmina Rube. Esta institución era de carácter mixto y atendía a menores entre 3 y 6 años. La educación parvularia de carácter público, estaba a cargo de Leopoldina Maluschka, quien de acuerdo a lo establecido por el Gobierno, se formaban maestras Kindergarterinas, estos cursos en un comienzo eran anexos a la Escuela Normal N° 1 de Mujeres de Santiago, pero ya en el año 1910 el Gobierno destinó presupuesto para crear cursos con párvulos anexos a los liceos de niñas, de escuelas normales y en algunas escuelas primarias superiores de acuerdo a lo expresado por Soto (2003), ya recién en el año 1949 se comienza a impartir en la Universidad de Chile la primera carrera que forma educadores para este nivel. Mientras que el año 1970 se crea la Junta de Jardines Infantiles, la cual fue originada por la Ley N° 17.301, la cual tenía como objetivo agrupar a todos los jardines infantiles del país bajo una sola dirección, así como también coordinar y orientar a las instituciones que prestaran este servicio. En un comienzo los jardines infantiles se encontraban a cargo del Ministerio de Educación, hasta 1976, ya que en dicho año se promulgó el Decreto Ley N°1624 el cual ordenó que estos quedaran en directa relación con el Ministerio del Interior hasta 1981, cuando volvieron al Ministerio de Educación.

En cuanto a lo relacionado con la Educación Especial, esta fue casi experimental y ya con la llegada de un régimen autoritario dio un impulso que permitió incrementar su matrícula, *“el primer establecimiento que se preocupa de niños con déficit fue la Escuela para Sordomudos, que se inició por un decreto de 27 de octubre de 1852, como una sección anexa a la Escuela Normal de Hombres”* (Soto, 2003:131). Estos estudiaban escritura, lectura, gramática, religión, encuadernación y aritmética; mientras que por decreto de 5 de abril de 1854 se creó la Escuela de Sordomudas, las cuales estudiaban escritura, lectura, aritmética, religión, costura y bordado. Un hito importante dentro de la Educación Especial fue la creación del Instituto de Sordomudos en abril de 1889, el cual no sólo se enfocaba en atender a niños, sino que también tenía como objetivo la formación de maestros dentro de esta área para las demás escuelas que se

fundaran a lo largo del país. En el año 1900 se creó una sección la cual atendía a niños ciegos.

Otro hito importante que podemos mencionar dentro de la Educación Especial tiene que ver con un cambio en su nombre durante los primeros años del siglo XX, la cual pasó a nombrarse como “Educación para Anormales”, pero debido a la Ley de Instrucción Primaria de 1920 y los posteriores decretos, volvió a su nombre anterior.

Durante el año 1949, se creó el Instituto de Pedagogía Terapéutica, ya en el año 1950 el Ministerio comenzó a aumentar su atención hacia los niños con deficiencia mental, lo cual fomentó la creación de más escuelas especiales y la incorporación de diversos profesionales como psicólogos, psiquiatras y médicos. Con el pasar del tiempo se comenzó a extender la atención a las diversas necesidades especiales de los estudiantes, para lo cual también se amplió la formación en cuanto a la gama de profesionales que se pueden encontrar dentro de esta área.

Con el transcurrir de los años, se han generado bastantes cambios significativos a nivel de la educación; uno de estos fue la implementación de la Jornada Escolar Completa en el año 1960, con el fin de que los niños y niñas utilizaran el tiempo recreativo que tenían en estudiar, también se incrementaron los seis años de educación primaria a ocho años de educación general básica, este hecho ocurrió en el año 1967 en el marco de la Reforma General de la Educación, ambos hitos ocurrieron bajo el Gobierno del Presidente Frei.

En el año 1981, los establecimientos de educación superior experimentaron grandes cambios, pues se realizó una reestructuración legal en su organización, distinguiéndose tres tipos de establecimientos: los institutos, las universidades y los centros de formación técnica. De este modo, se entregaron amplias facilidades para la implementación de universidades pasando de las cinco formadas inicialmente a existir sesenta y ocho universidades al año 1995, siendo veinte y cinco parte del subsistema que era financiado por el Estado.

Otro cambio importante de mencionar, es la implementación de la Ley N° 18.962, conocida como Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), la cual fue promulgada en el año 1990, teniendo por objetivo establecer los requisitos mínimos con los cuales debían cumplir los niveles de enseñanza básica y media. Esta fue reemplazada en el año 2009 con la aprobación de la Ley N° 20.370, mejor conocida como LGE (Ley General de Educación), la cual fue publicada específicamente el 12 de Septiembre de dicho año bajo el Gobierno de la Presidenta Bachelet. Esta ley tenía como fin reformar la educación pública, regulando diversos aspectos relacionados con los deberes y derechos de la comunidad educativa y a la vez no podemos dejar de mencionar que también buscaba dar respuestas a las protestas estudiantiles iniciadas en el año 2006, quienes exigían mejoras en la Educación.

Para finalizar con nuestro recorrido histórico de la Educación chilena, queremos mencionar Reforma Constitucional en el área de la Educación, la cual aumentó los años de escolaridad obligatoria y gratuita a 12. Esta, fue aprobada el 7 de mayo del 2003 bajo el Gobierno del Presidente Lagos, y tiene dentro de sus objetivos: bajar los niveles de deserción escolar y entregar una educación de calidad y equitativa para todos.

1.3 Reformas y Políticas Educativas en Chile

“Con bellas propuestas o leyes que expresen grandes formulaciones y nobles propósitos, no se cambia la educación” (Ander-Egg 2002:19).

A lo largo de la historia, hemos podido apreciar cómo es que la educación evoluciona envuelta en una severa crisis, la cual se fundamenta en diversos factores sociales, tratándose en este capítulo los que tienen que ver con las Políticas Públicas en torno a la educación y las posteriores Reformas Educativas que se entretajan a modo de generar transformaciones en la educación. Cabe mencionar que, dichas Políticas Públicas y Reformas Educativas, se fundamentan principalmente en otorgar educación de calidad y equitativa; siendo esto un motivo

pertinente para esclarecer el tema en torno a las Políticas Públicas (en este caso en el área de la educación), las cuales conllevan a las Reformas Educativas, puesto que es en base a las Políticas Educativas que se busca transformar o innovar. Comenzando por aclarar qué es una Reforma Educativa y qué busca producir esta.

Para Donoso (2004): *“el concepto de reforma educativa agrupa múltiples expresiones orientadas al cambio, que en educación dan cuenta de una transformación significativa del sistema educativo o de parte relevante del mismo, atendiendo a su mejoría respecto de la situación inicial, que involucra la dimensión estructural, la histórica y la epistemológica”* (Pág. 1).

Si bien ya en el concepto establecido por Donoso en torno a lo que se concibe por reforma educacional se establece que esta involucra cambios y transformaciones significativas, revisaremos lo que establece un segundo autor, con el cual empatizamos y establecemos pleno acuerdo.

Por esto es que así como menciona Ander-Egg, una Reforma Educativa se refiere a la planificación de los cambios, con el objetivo de transformar profundamente el sistema educativo, donde cabe destacar que dichas transformaciones deben darse en el ámbito de lo práctico, ya que como afortunadamente expresa Ander-Egg (1999): *“con bellas propuestas o leyes que expresen grandes formulaciones y nobles propósitos, no se cambia la educación”* (Pág.19). Por otro lado, para Ander-Egg (1999): *“la necesidad de las reformas educativas surge de la preocupación por adecuar la educación a las nuevas demandas originadas en los cambios sociales producidos y de los adelantos científicos y tecnológicos”* (Pág.19). Es así, como no se puede aislar de la conformación y alcance de una reforma educativa, la estrecha relación que existe entre educación y sociedad, puesto que todos los cambios o transformaciones surgidos en el ámbito social, influyen y repercuten directamente en la educación, ya que no debemos olvidar que el sistema educativo es parte de un sistema más complejo y globalizante como lo es la sociedad.

Es así como el mismo Ander-Egg (1999), menciona lo que considera no es o no pertenece a una reforma educativa, expresando que estas no comprenden lo que muchos creen, puesto que las Reformas Educativas no son verdaderas y eficaces si no logran establecer un cambio radical y sustantivo en el sistema educativo. Por lo tanto, no podemos llamar Reformas Educativas a aquellas mejorías dentro del sistema educativo; mejorías que a su vez no representan transformaciones, puesto que hay para quienes resulta una Reforma Educativa introducir una metodología de algún arcaico autor que en su período fue relevante; o algunos que hablan de Reforma Educativa al poner en marcha la última moda o tendencia pedagógica, copiada a países que se consideran avanzados, olvidando el contexto y la sociedad en la cual interactuamos. Otros piensan que reforman la educación cuando introducen las últimas tecnologías como medios o recursos didácticos (Págs.73-75).

Como ya lo mencionamos, las Reformas Educativas buscan innovar y producir transformaciones en la educación, las cuales repercutirán en la sociedad, puesto que como ya fue mencionado no debemos olvidar la estrecha relación que existe en educación y sociedad. Por lo tanto, las reformas buscan adaptar dichos cambios sociales, culturales y políticos a la educación. Esto es lo que para Ander-Egg (1999), constituye la crisis de la educación, puesto que establece que la crisis de la educación va más allá de criticar lo que se ha llevado a cabo o no en el ámbito de la educación. Para el autor, esta ruptura se fundamenta en que la educación estará en constante crisis si no existen verdaderas Reformas Educativas que innoven y transformen la educación en torno a los cambios sociales que se dan, he aquí la importancia de la relación de interacción entre sociedad y educación.

Luego de haber indagado en las principales reformas educativas en Chile y siguiendo el hilo conductor de este escrito, realizaremos un recorrido de las principales Políticas Públicas educacionales, basándonos en un período que a nuestra estimación contiene hitos relevantes en este ámbito.

Al indagar en las Políticas Públicas en el área de la Educación, nos resulta relevante analizar los períodos que comprenden entre los años 1980 hasta el 2000, puesto que este período es el que ha marcado un mayor hito en las Políticas Públicas educacionales en Chile. Por esto es que, Ormeño y Guerra (2002), tratan temas centrales en torno a las Políticas Educativas sostenidas entre 1980 y 2000, centrándose principalmente en los siguientes ámbitos de políticas:

- *“La descentralización administrativa del sistema educacional y el fortalecimiento de la autonomía de las unidades educativas.*
- *La privatización de los servicios educacionales entendida como el traspaso del gasto a los usuarios o destinatarios del sistema educacional. Modelo de asignación de recursos vía subvención e incentivos para la incorporación de gestores privados en el campo de la educación. La competencia de los establecimientos para el logro de mayor eficiencia.*
- *La calidad y pertinencia de los aprendizajes de los alumnos en las escuelas de enseñanza básica y media.*
- *La equidad en la distribución de oportunidades educativas de la población, en especial de los grupos vulnerables de la sociedad.*
- *El desarrollo del magisterio y cambios en las condiciones de trabajo de los docentes” (Pág. 37).*

Dichos ámbitos de políticas, se vieron sujetos a evoluciones a lo largo de tres gobiernos, a nuestro parecer relevantes y significativos para el sistema educativo; Gobierno Militar y el primer y segundo Gobierno perteneciente a la Concertación. Los cambios educativos experimentados en estos períodos se vieron sujetos también a cambios sociales y contextos políticos diversos, originándose así diferentes marcos conceptuales.

La descentralización administrativa del sistema educacional y el fortalecimiento de la autonomía de las unidades educativas, fue una Política Pública que evolucionó con mayor fuerza a lo largo del período ya mencionado, puesto que

esta tuvo cambios radicales según el gobierno que la abordaba. Por esto es que entre los años 1980 y 1990, que bajo el marco de la reforma de la administración del Estado, *“se transfirió la administración de los establecimientos estatales a las municipalidades”* (Ormeño y Guerra, 2002:39). Así fue como en un período breve, en su totalidad las escuelas y liceos que impartían educación básica y media, fueron traspasados a los municipios de sus respectivas comunas, asumiendo estos toda la responsabilidad que dicho traspaso implicaba, haciéndose cargo prácticamente de todo lo relacionado con las escuelas. En dicho proceso, el Ministerio de Educación, asumió un papel de subsidiario, lo cual implicaba que este sólo podía impartir funciones que según Ormeño y Guerra (2002) eran fundamentalmente *“normativas, reguladoras y de evaluación de los aspectos técnico-pedagógicos de las escuelas”* (Pág.39).

Siguiendo con la descentralización, es que en el período que comprende los años 1990 y 2000, lo cual involucra un cambio de gobierno y abolición de la dictadura, es que esta política se mantiene, no obstante se realizan algunas modificaciones que se basaron en superar los problemas que esta política había causado casi finalizando el Gobierno Militar; por esto es que según Ormeño y Guerra (2002), se concluyó que la descentralización educacional provocó la privatización del sistema escolar, lo cual aumentó el número de establecimientos educacionales pertenecientes al sector particular subvencionado. También y a raíz del traspaso de las escuelas y liceos a las municipalidades, los docentes pasaron a ser trabajadores sujetos a la legislación laboral del sector privado, asimismo esto provocó que la diferencia de educación se hiciera más latente, ya que los establecimientos educacionales municipalizados no mejoraron la calidad de la educación que impartían, y por consecuente no eran superiores a los establecimientos educacionales subvencionados. Por último, no había una participación activa de las comunidades escolares en la gestión de los establecimientos educacionales, puesto que está en muchas ocasiones era de carácter autoritario y concentrador, lo que finalmente llevó a que los docentes vieran deterioradas sus condiciones de trabajo.

Para enfrentar los problemas anteriormente mencionados, es que los gobiernos de la Concertación articularon las políticas educacionales en tres grandes ejes nucleares, los cuales en palabras de Ormeño y Guerra (2002) son:

- *“Implementación de programas orientados a mejorar la calidad de la educación en escuelas básicas y liceos.*
- *Inicio de programas tendientes a alcanzar niveles crecientes de equidad en la distribución de oportunidades educacionales.*
- *Reformas institucionales destinadas a corregir distorsiones en la gestión al interior del sistema” (Pág. 42).*

Durante el segundo Gobierno de la Concertación, el cual duró seis años, las políticas educacionales se centraron principalmente en una reforma integral del sistema escolar, la cual apuntaba hacia cuatro ámbitos centrales, los cuales en palabras de Ormeño y Guerra (2002) son:

- *“Mejoramiento e innovación pedagógica.*
- *Reforma Curricular.*
- *Desarrollo de la profesión docente.*
- *Jornada Escolar Completa” (Pág. 44).*

Por esto es que, según Ormeño y Guerra (2002): *“la reforma educativa intenta combinar criterios de descentralización y competencia de recursos con criterios de discriminación positiva y de acción proactiva del Estado a nivel central, a través de los programas de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación” (Pág.44).*

La segunda Política Educacional que rigió durante los años 1980 y 2000, correspondía a la privatización de los servicios educacionales entendida como el traspaso del gasto a los usuarios o destinatarios del sistema educacional. Dicha Política Educativa fue una de las más exitosas durante el Régimen Militar, ya que se fomentó la participación privada de las escuelas a través del sistema de

subvención, el cual consistía en *“otorgar una asignación mensual por alumno, denominada “subvención”, que se calcula sobre la base de la asistencia media y varían según el nivel y modalidad de enseñanza”* (Ormeño y Guerra, 2002:47).

El sistema de subvención suscita detractores, los cuales según Ormeño y Guerra (2002), afirman que *“el sistema lleva a los establecimientos educacionales a funcionar con criterios de libre mercado, privilegiando así lo económico y las estrategias de marketing por sobre la calidad de los procesos educativos”* (Pág.47). Así es como Núñez (1997) afirma que *“estamos en un marco institucional sin precedente histórico: pasamos desde una expansión motorizada por el Estado nacional a una reforma en un régimen de radical descentralización administrativa de la educación pública y de fomento estatal a la colaboración de la educación privada, en una singular combinación de rol activo del Estado a iniciativa autonómica de los establecimientos (públicos y privados)”* (Citado por Ormeño y Guerra, Pág. 48).

Los gobiernos de la Concertación no otorgaron un apoyo explícito al tema de la privatización educacional, sino que se entregó un apoyo más bien implícito, puesto que durante el gobierno de Eduardo Frei, se llevó cabo el proyecto denominado Financiamiento Compartido en el cual según Ormeño y Guerra (2002): *“se crea un mecanismo para que los padres aporten recursos financieros a los establecimientos, de acuerdo a sus propios ingresos”* (Pág. 48). Dicho proyecto funciona en varios liceos subvencionados, con el fin de aportar mayores ingresos, destinados a mejorar la infraestructura y equipamiento, siendo según Ormeño y Guerra (2002) *“la lógica detrás de todo esto el traspaso de una parte de la responsabilidad del financiamiento del sistema a los propios usuarios, lo cual acentúa el proceso de privatización”* (Pág. 48).

En cuanto a la tercera Política Educacional referida a la calidad de los aprendizajes de los alumnos en las escuelas de enseñanza básica y media, es preciso indicar que la educación chilena a principios de la década de los 90 enfrenta múltiples problemas, siendo uno de los principales el proceso de deterioro de la calidad de la educación, viéndose este problema acentuado *“por las*

transformaciones políticas, sociales y económicas a nivel mundial, que exigían, a su vez un replanteamiento integral de la educación” (Ormeño y Guerra, 2002:48).

Según Ormeño y Guerra (2002), la calidad de la educación en dicho período, significaba un tema preocupante para los países de América Latina, siendo esto influenciado por los resultados expuestos de la Conferencia Mundial de Educación Para Todos, de Jomtien y fundamentalmente por el encuentro de Ministros de Educación en Quito, Ecuador (Pág. 49). Por esto es que en 1990, el primer Gobierno de la Concertación estableció dos orientaciones centrales de las políticas educacionales, las cuales según Ormeño y Guerra (2002) eran: *“el mejoramiento de la calidad de la educación y una mayor equidad en su distribución, constituyéndose estas últimas en el centro de la preocupación del quehacer del MINEDUC”* (Pág. 49), siendo esto lo que impulsó la implementación del Programa MECE (Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación), creado en 1992, que desarrolla las siguientes líneas de acción mostradas en el cuadro:

Cuadro 1: Lineamientos de acción del Programa MECE⁴

Educación Pre básica, Básica y Media		
<u>Mejora de condiciones e insumos de la enseñanza:</u>	<u>Programa de atención localizada a escuelas de riesgo:</u>	<u>Innovaciones para enriquecer los procesos educativos:</u>
<ul style="list-style-type: none"> • Inversiones en infraestructura • Inversiones en textos y materiales didácticos • Programa de bibliotecas de Aula • Programa de Salud Escolar 	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de las 900 escuelas • Programa de atención especial a escuelas rurales 	<ul style="list-style-type: none"> • Proyectos de mejoramiento Educativo • Red de informática Educativa

⁴ Este cuadro fue creado por las autoras de esta tesis, extrayendo la información de Ormeño, Alejandro y Guerra, Josefina (2002) “Las políticas Educativas de Chile en los últimos 20 años (1980-2000)” Revista Estudio Sociales 110. Semestre 2. Chile.

Junto a esto, y tres años más tarde, se pone en marcha el proceso denominado Modernización de la Educación, cuyo eje era la Reforma Educacional. Dicho proceso según Ormeño y Guerra (2002), fue articulado en función de los siguientes cinco propósitos:

- *“Máxima prioridad: Proporcionar una formación general de calidad para todos y garantizar el acceso equitativo a la educación.*
- *Una tarea impostergable: Reformar y diversificar la educación media.*
- *Una condición necesaria: Fortalecer la profesión docente y perfeccionar el marco estatutario laboral.*
- *Un requisito básico: Otorgar mayor autonomía y flexibilidad de gestión y más información pública sobre sus resultados para tener escuelas efectivas”.*
- *Un compromiso de la Nación: “Aumentar la inversión educacional, tanto pública como privada, junto con impulsar la modernización educacional” (Págs. 49-50).*

Por otro lado, y en lo referido a la cuarta Política Educacional relacionada con la equidad en la distribución de oportunidades educativas, especialmente en los grupos vulnerables de la sociedad, Ormeño y Guerra (2002) mencionan el concepto de equidad que subyace a las políticas educacionales de los gobiernos de la Concertación en palabras de Cox (1997), el cuál expresa lo siguiente: *“El objetivo es ofrecer una igualdad de oportunidades respecto a procesos y resultados y ello, en una sociedad crecientemente diferenciada, pero que no se quiere segmentada, significa un nuevo concepto de equidad. Que no descansa más en la noción de una población nacional homogénea, sino en el entendido de que se debe avanzar hacia una educación diferenciada en sus insumos y procesos- porque diferentes son los grupos que atiende para el logro de resultados similares. Así la equidad en los años 90 es: provisión diferenciada para la obtención de resultados similares; atención especial a los requerimientos de los grupos que social y culturalmente están más distanciados del lenguaje de la*

escuela; y localización y discriminación positiva en la provisión de insumos y apoyo técnico” (Citado por Ormeño y Guerra 2002, Págs. 52-53).

Este concepto se intentó naturalizar principalmente a través de la implementación del Programa de las 900 Escuelas y el MECE, mencionado anteriormente. Lo cual en palabras de Ormeño y Guerra, consideraba las características diferenciadas de sus usuarios, otorgando de esta manera recursos especiales a los sectores sociales vulnerables a los que estaba dirigido. Según Ormeño y Guerra (2002), el Programa de las 900 Escuelas *“en sus líneas centrales, considera mejoramientos de infraestructura, perfeccionamiento docente, atención especial a alumnos con atraso pedagógico, provisión de textos escolares, bibliotecas de aula, material didáctico y alimentación escolar”* (Pág. 53).

Culminando la revisión de las Políticas Educativas entre los años 1980 y 2000, es que en lo relacionado a la quinta Política Educativa referida al desarrollo del magisterio y los cambios en las condiciones de trabajo de los docentes, Ormeño y Guerra (2002) indican que durante el Gobierno Militar, el profesorado sufrió un fuerte deterioro en su status profesional y por consiguiente, en sus condiciones de trabajo (Pág. 54). Por esto es que a modo de caracterización de la situación vivida por los docentes en dicho período, es que Núñez (1984) expresa lo siguiente: *“en el aspecto salarial, hay una evolución desde el régimen convencional de remuneraciones igualitarias y centradas en valorizar la antigüedad en la función, propio del primer momento de las políticas públicas hacia el magisterio (1973 – 1980), a un régimen de extrema heterogeneidad salarial, según criterios de mercado, pero en condiciones de desigualdad arbitraria a favor de los empleadores (1980 – 1990)”* (Citado por Ormeño y Guerra 2002, Pág. 54).

1.4 Equidad y Calidad en Educación

“La democracia formal es una ficción y lo que se crea es una casta de políticos que interpretan la voluntad de otros poderes y la suya propia, y modelan los deseos y las necesidades de los ciudadanos”

(Delval, 1990:34).

El siguiente apartado tiene por objetivo abordar los conceptos de calidad y equidad presente en el ámbito educativo, pues a juicio de las investigadoras, ambos conceptos son un aspecto fundamental cuando nos disponemos a tratar sobre temas de carácter educativo.

Cuando abordamos los conceptos de calidad y equidad, situados desde el ámbito educacional, necesariamente debemos iniciar nuestro recorrido por una breve reseña en relación a la transición política que ha vivenciado nuestro país, debido a que según Valenzuela, Labarreta y Rodríguez (2008) *“para poder entender lo que ha sucedido con la educación en Chile, es necesario contextualizarla dentro de los diferentes cambios sociales que han estado presentes en estos últimos veinticinco años, y recordar primeramente, que al igual que muchos otros países de Latinoamérica, Chile ha experimentado un proceso de transición, desde un régimen militar a un sistema democrático de gobierno”* (Pág. 131).

Por consiguiente, cabe mencionar que en palabras de Valenzuela, Labarreta y Rodríguez (2008) *“la política educacional del gobierno de la Unidad Popular (1970-1973), se sustentaba en un proyecto de escuela nacional unificada, con una fuerte influencia estatal, orientado por un ideal democratizador de la educación”* (Pág. 131), lo cual, en aquellos años se concebía como un medio para alcanzar objetivos de carácter democratizantes en el ámbito político, social y educacional del país, no obstante la llegada del Régimen Militar en el año 1973 trajo consigo un ramillete de cambios, los cuales influyeron de manera sustancial y directa en el ámbito educacional, quedando reflejado específicamente en el interés existente en torno a reducir el tamaño y la participación del Estado así como también, de una redefinición del currículum nacional existente.

Dichas medidas, progresivamente han permitido concebir al Estado desde un rol de acompañamiento a la escuela y no desde un rol de responsable de aquellas, es decir, el primer objetivo propuesto por el Régimen Militar hace referencia a un Estado subsidiario, donde, según Valenzuela, Labarreta y Rodríguez (2008) *“en su nuevo rol, el Estado deja de ser rector para transformarse en un ente orientador. De esta manera, se entregan aportes de subvención con cargo a los presupuestos del Estado a las escuelas que, siendo propiedad de particulares –escuelas particulares subvencionadas–, brindan educación a los sectores más vulnerables de la población”* (Pág. 132).

En relación al segundo énfasis propuesto con la llegada del Régimen Militar, es posible decir que principalmente se encuentra enfocado a la eliminación de ciertos contenidos o materias que a juicio de los gobernantes expresaban una ideología contraria a la promulgada por el nuevo Régimen Militar, lo cual queda expresado de la siguiente manera por Valenzuela, Labarreta y Rodríguez (2008) *“se eliminan el debate, la participación y el pluralismo, dejando fuera de la escuela la búsqueda abierta de los sentidos y los conocimientos, estableciéndose un sistema basado fundamentalmente en la acumulación de contenidos. Se inicia con esto un empobrecimiento progresivo de la experiencia educativa dentro del aula”* (Pág. 133).

Por lo tanto, en relación a lo mencionado, evidenciamos que, *“si bien la Constitución Política de la República de Chile garantizaba el derecho a la educación, no establecía el derecho a sistemas educativos de calidad, de manera que los sectores más privilegiados obtienen una educación de mejor calidad y los sectores vulnerables acceden a un sistema que no cuenta con los recursos mínimos necesarios para un correcto funcionamiento”* (Valenzuela, Labarreta y Rodríguez, 2008:134).

Por consiguiente, en palabras de Leppey (2003) *“los desafíos que enfrenta la educación en todo el mundo son enormes”* (Pág. 3), no obstante, evidenciamos que la prioridad educacional a lo largo de la historia ha enfocado su énfasis en

torno a la cantidad, es decir, el énfasis de la educación en la gran mayoría de los países a finales del siglo XX, se ha concentrado, según Leppey (2003) en *“aumentar el acceso a la educación y la cantidad de gente que se educaba”* (Pág. 3), lo cual a juicio de las investigadoras es una situación que conduce a una desvalorización de la educación y sus fines en relación a los estudiantes, pues paulatinamente el alumnado en conjunto a las necesidades y beneficios que estos pudiesen presentar durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, comienzan a ser suspendidos, es decir, comienzan a ser anulados; intencionándose de esta manera un énfasis en la cantidad (acceso a la educación) por sobre la calidad (significancia de los contenidos).

En este punto resulta necesario mencionar que, desde una mirada política, la educación ha sido concebida históricamente como un derecho para todos y cada uno de los niños(as) de nuestro país, lo cual queda expresado de la siguiente manera por Beyer y otros (2005) *“la educación forma parte del proyecto político que se empieza a desarrollar desde la ilustración y que se entronca con el estado social y democrático de derecho de la actualidad”* (Pág. 32).

De esta manera, es posible decir que, la educación carga consigo dos dimensiones fundamentales, según Beyer y otros (2005) *“su carácter público y universal”* (Pág. 32), por lo tanto cuando se atribuye la educación como pública, se refiere enfáticamente *“al desarrollo de una educación pública respaldada por normas jurídicas y prestaciones estatales dirigidas hacia la población”* (Beyer, 2005:32), es decir, una educación pública de carácter gratuito, con el objetivo de alcanzar una mayor cobertura, al mismo tiempo la educación concebida a partir de la dimensión de universalidad, hace referencia a una distribución de esta de carácter igualitario para toda la población.

Por ende, la educación históricamente se ha instalado en nuestro mundo como un derecho del cual todos y cada uno de los niños(as) deben gozar, debido a que la educación es reconocida como un derecho fundamental, pues *“la declaración universal de los derechos humanos y el pacto de derechos*

económicos sociales y culturales, así lo establecen expresamente” (Beyer, 2005:32).

Lo mencionado en última instancia, a juicio de las investigadoras, nos permite una suerte de base para inmiscuirnos en el concepto de calidad, debido a que en primera instancia es necesario intencionar al lector a una comprensión del carácter universal y de derecho que reside en la educación, para posteriormente dilucidar todo aquello relacionado con la calidad existente en torno a la educación a la cual se enfrentan miles de estudiantes diariamente al interior de la escuela.

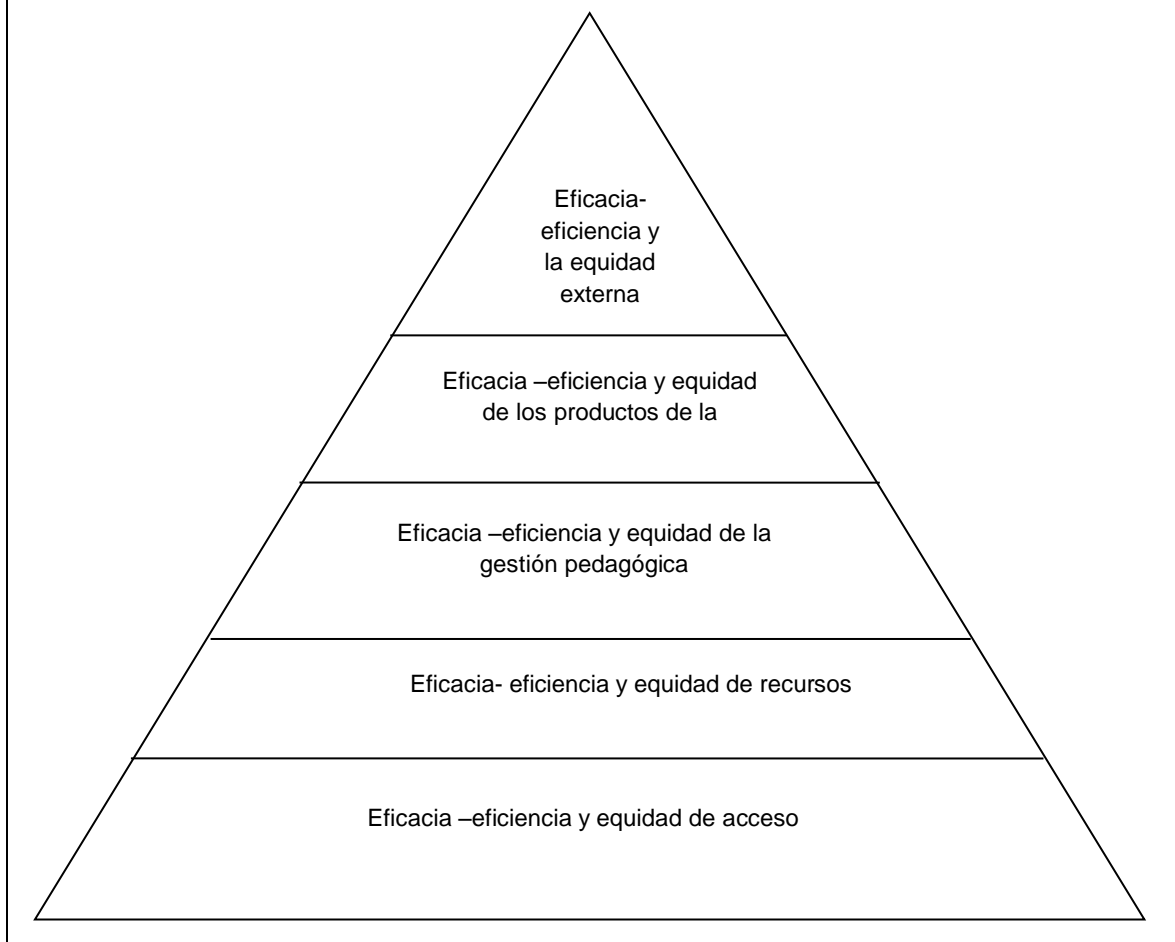
Según la Real Academia (2001) el concepto de calidad se refiere a: *“propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor”*, mientras que según Leppey (2003) el concepto de calidad es el *“beneficio o utilidad que satisface la necesidad de una persona al adquirir un producto o servicio”* (Pág. 6). Por lo tanto, desde esta perspectiva la calidad comienza a tener relación con la satisfacción de las necesidades de los propios actores de la educación, es decir aquellos beneficiarios directos; los estudiantes, lo cual progresivamente permite concebir el concepto de calidad mediante el resultado de una gestión integral y complementaria que nos conduce a la satisfacción de las necesidades presentes en el alumnado de una determinada escuela.

Por tanto, según Beyer y otros (2005) *“una escuela de calidad para todos se define como una escuela tanto eficaz, eficiente y equitativa. Una escuela de calidad donde se conjugan y se unen de manera equilibrada estos tres criterios aún cuando muy a menudo estos son puestos en oposición”* (Pág. 84). Vale decir, que la calidad educativa al interior del sistema educacional podemos concebirla y analizarla a partir de una figura piramidal donde se encuentran ubicados los conceptos de eficacia, eficiencia y equidad.

A continuación se presenta un esquema representativo:

Esquema 1

Escuela de calidad para todos⁵



En relación al esquema expuesto, resulta necesario abordar la esencia de cada uno de los eslabones que componen la estructura piramidal mediante la cual se expresa la escuela de calidad, con el objetivo de alcanzar una comprensión global de la significancia del concepto de calidad al interior de la escuela.

⁵ Este cuadro fue creado por las autoras de esta tesis, extrayendo la información de: Beyer y otros (2005) "*Políticas educativas y equidad*". Grafica Funny .Chile. Págs. 84, 85, 86

En primera instancia, el zócalo de la pirámide hace referencia a los conceptos de eficacia-eficiencia y equidad de acceso, donde principalmente el énfasis se encuentra centrado en *“un acceso igualitario a la educación por parte de todos y cada uno de los ciudadanos así como también se refiere a una disposición por parte de la escuela a otorgar los medios necesarios para que los estudiantes adquieran las competencias básicas indispensables para continuar aprendiendo y para convertirse en un ciudadano que toma su lugar en la sociedad”* (Beyer y otros, 2005:84).

En el segundo piso de la pirámide se concentran los conceptos de eficacia, eficiencia y equidad de recursos, los cuales, *“hacen referencia a la complementariedad y presencia dentro de la escuela de los recursos materiales, recursos didácticos y recursos humanos, donde al mismo tiempo cada uno de ellos debe estar distribuidos de manera equitativa entre el alumnado, con el objetivo de caer en tratos de carácter segregador o discriminatorio, esto expresado en que es un deber del sistema educativo el adquirir estas competencias indispensables a todos los alumnos”* (Beyer, 2005:85).

Como tercer piso de la pirámide se ubican los conceptos de eficacia, eficiencia y la equidad de la gestión pedagógica, lo cual, *“implica la gestión en relación a la sala de clases, el establecimiento y secuencias de la enseñanza y aprendizaje, teniendo presente como objetivo central de este piso que el alumno debe estar al centro del dispositivo de enseñanza y aprendizaje”* (Beyer y otros, 2005:85).

En el cuarto piso se sitúan los conceptos de eficacia, eficiencia y la igualdad de los productos de la escuela, los cuales *“se encuentran enfatizados en la idea de garantizar una permanencia sostenida de los estudiantes en una determinada escuela”* (Beyer y otros, 2005:86).

Finalmente, en el quinto piso de la pirámide se encuentran los conceptos de eeficacia, eficiencia y la equidad externa, lo cual según Beyer y otros (2005) *“hace mención a las condicionantes que permitirán una escuela de calidad para todos”* (Pág. 86).

Por tanto, una escuela de calidad para todos, *“es una escuela donde el esfuerzo está permanentemente centrado en promover un accionar justo para todos los actores involucrados, así mismo una escuela de calidad, es una escuela que conjuga armónicamente eficacia, eficiencia y equidad”* (Beyer y otros, 2005:86), al mismo tiempo evidenciamos que según Magendzo y Donoso (2000) *“el acceso y la permanencia en el sistema educacional no es garantía suficiente para producir aprendizajes significativos”* (Pág. 49), pues a pesar de que un estudiante permanezca durante 12 años continuos asistiendo diariamente a la escuela, la situación no garantiza que durante esos 12 años el estudiante haya internalizado contenidos de manera significativa y satisfactoria que en un futuro sean de utilidad en su vida personal y laboral, quedando de esta manera, a juicio de las escritoras, al descubierto el equilibrio entre los conceptos de cobertura y calidad, pues progresivamente el ser humano comienza a posicionarse activamente dentro del proceso educativo, se comienza a prestar atención a las necesidades que giran en torno al estudiante que diariamente se enfrenta al proceso de enseñanza y aprendizaje al interior de la escuela.

Por otro lado, y encaminándonos hacia el concepto de equidad, resulta necesario en primera instancia mencionar que el concepto de equidad e igualdad cotidianamente tienden a ser confundidos u asociados, como sinónimos, lo cual en palabras de Latorre, González y Espinoza (2009) quedaría expresado de la siguiente manera: *“la distribución de las condiciones y bienes que afectan el bienestar de las personas son conceptualmente distintos”* (Pág. 19).

Por consiguiente, Samoff (2009) afirma que la *“igualdad implica asegurar que los niños (Estudiantes) no sean excluidos ni tampoco desincentivados de obtener mejores trabajos simplemente por tener la condición de (por ejemplo) ser mujeres. La equidad, sin embargo, tiene que ver con la imparcialidad y la justicia”* (Citado en Latorre y otros, 2009:19). Así mismo es que González (2000) afirma que *“Platón, Aristóteles, Santo Tomas, Leibniz, Kant, etc. Plantean la equidad como una forma peculiar de justicia que esta sobre el derecho”* (Pág. 17), por lo cual es posible comprender que en palabras de González (2000) la equidad es un concepto relacionado con el *“discernimiento valórico ínsito en una sociedad”*

(Pág. 17), es decir, es un aspecto innato al interior de esta, no obstante a juicio de las investigadoras, es posible mencionar que con frecuencia el concepto es un aspecto poco abordado, más aún si nos posicionamos desde el ámbito educativo pues ante todo prima la discriminación ante la desigualdad de un sinnúmero de condiciones que permiten a otro prejuizar antes de actuar.

En este sentido y retomando lo esencial que subyace en torno al concepto de equidad, es que es posible mencionar que en palabras de González (2000) *“el quid de la cuestión estriba en la igualdad ante ley”* (Pág. 19), donde de esta manera aquello esencial es una *“equidad asociada con el criterio de satisfacción de necesidades básicas (vivienda, salud, educación) según las posibilidades de las poblaciones beneficiadas”* (González, 2000:19), por tanto, a partir de lo mencionado es que evidenciamos que el concepto de equidad usualmente ha sido utilizado como el principio articulador de Políticas Públicas en relación a la educación, con el objetivo de trabajar en pro de la igualdad ante la ley de los sujetos insertos en la sociedad, lo cual de igual manera queda reflejado por González (2000) de la siguiente manera: *“equidad como principio articular de políticas públicas asume la suerte de un amuleto ideológico en el que descansan muchas si no todas las soluciones a los conflictos sociales”* (Pág. 21).

2. DESERCIÓN Y REINSERCIÓN EDUCATIVA

2.1 Deserción educativa: Concepto y factores

“Las diversas interpretaciones sobre los factores que inciden en la deserción escolar, coinciden en señalar que la relevancia del tema está en que la deserción unida a un bajo nivel de aprendizaje de los contenidos y de desarrollo de habilidades mínimas, son los principales conspiradores contra el aprovechamiento del potencial de niños, niñas y jóvenes desde temprana edad”

(Foro Nacional Educación de Calidad para Todos, 2006:7)

La deserción educativa se ha transformado en uno de los temas complejos en cuanto a educación, ya que si bien esta no es mayormente reconocida por nuestro Sistema Educativo y por todos quienes lo conforman, repercute fuertemente en la sociedad y en lo que el país intenta construir hacia un futuro, ya que como bien menciona Troncoso (2008) *“la deserción escolar profundiza la desigualdad y la exclusión. Profundiza y evidencia lo que un país que busca el desarrollo intenta dejar atrás. Es una señal poderosa que pone en discusión la manera en que avanzamos hacia la modernidad”* (Pág. 28).

Por esto es que, consideramos pertinente, y a modo de profundizar en nuestro escrito, indagar en lo que para distintos autores significa la deserción educativa, a modo de comprender lo qué esta desencadena tanto en los sujetos como en el sistema. comenzaremos desde lo que para la Real Academia (2011) significa el concepto deserción, lo cual es el *“desamparo o abandono que alguien hace de la apelación que tenía interpuesta”*, o bien desertar significa para la Real Academia (2011): *“abandonar las concurrencias que se solían frecuentar”*. Se habla de abandono en ambos casos, por lo que podemos decir que la deserción educativa, se enfoca al abandono que niños, niñas y jóvenes realizan de la escuela y de todo lo que con esta esté relacionado.

Por lo anteriormente mencionado, y en nuestro afán de indagar en lo referido al concepto de deserción educativa, es que existen autores que la

abordan como un cúmulo de factores que llevan a un sujeto a abandonar la escuela, por esto es que para Troncoso (2008) *“La deserción es el resultado de un camino con muchos y variados eventos. Afecta a la persona, a la familia, a la comunidad, a la escuela y a la sociedad. La deserción, forzada o voluntaria (si eso existe), tiene componentes anímicos, valóricos, económicos, sociales, culturales y otros que la hacen una situación abordable desde distintos ámbitos”* (Pág. 44). Por otro lado, y para el Instituto Nacional de la Juventud (INJUV) la deserción escolar *“se refiere al proceso mediante el cual un joven en particular abandona la educación. En este proceso participan todas aquellas fuerzas que de una u otra manera influyen sobre el actuar de estos jóvenes, dentro de los cuales por su puesto está su desempeño en el liceo o colegio, pero también está su familia, su personalidad y motivaciones personales”* (INJUV, 2002:3).

Para el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) la deserción educativa es entendida *“como el retiro temporal o definitivo de un estudiante del sistema educativo”*. A raíz de lo anteriormente mencionado, el MINEDUC hace referencia en la diferencia que existe entre los conceptos de “deserción escolar” y “abandono escolar”, mencionando que el primero se enfoca en el abandono del sistema escolar como una situación prolongada en el tiempo y el segundo concepto, como un retiro del sistema educativo en un año académico específico, donde no se evalúa si el retiro será temporal o si el estudiante retomará el siguiente año.

Como podemos ver en cada aseveración mencionada anteriormente, la deserción educativa se asocia fundamentalmente al abandono que se hace de la escuela, ya sea por niños, niñas o jóvenes. Troncoso (2008), afirma que la deserción educativa puede ser forzada o voluntaria, donde cabe destacar que no considera real que la segunda exista. A esto es pertinente agregar, que las autoras consideran que la deserción de niños, niñas y jóvenes de la educación, está referida fuertemente a que esta es más bien de carácter forzado, puesto que si bien existen diversos factores en torno a ella, la deserción educativa radica en que nos encontramos inmersos en un sistema social y a su vez en este un sistema educativo, que no contribuye a la permanencia de miles de niños, niñas y jóvenes

en las escuelas y en el sistema, por razones que son complejas de analizar, el sistema no cumple con lo que en el año 2003 fue promulgado por el Presidente Ricardo Lagos; 12 años de escolaridad obligatoria. Esto último pone en boga el análisis de una Ley que no ha sido llevada a cabo del todo y para todos.

Por otro lado, los factores que inciden en el abandono de la escuela son diversos; puesto que hay autores que consideran que lo socio-económico tiene una fuerte relevancia en este ámbito, mientras que otros lo socio-cultural es primordial, y hay para quienes la deserción educativa es producida por factores socio-afectivos, culturales y económicos.

Así es como para el INJUV, los principales factores que provocan que los y las jóvenes deserten de la educación se enfocan en la *“necesidad o problema económico, interés del joven por trabajar, falta de motivación por el estudio y, caso de las jóvenes mujeres, embarazo y maternidad”* (INJUV, 2002:6). Para el Foro Nacional Educación para Todos, los factores son agrupados en dos grandes marcos interpretativos, los cuales tienen que ver con factores extraescolares y factores intraescolares. Los primeros, se refieren a *“la situación socioeconómica y el contexto familiar de niños, niñas y jóvenes actuarían como principales causales directas e indirectas del abandono escolar. Al respecto, se mencionan la pobreza y la marginalidad, como también la inserción laboral, el embarazo adolescente, la disfuncionalidad familiar, el consumo de drogas, las bajas expectativas de la familia y especial de los padres con respecto a la educación, etc.”*. (Foro Nacional Educación de Calidad para Todos, 2006:7). Mientras que los factores intraescolares son entendidos como *“generadores de dificultades para la permanencia de estudiantes en el sistema educativo; problemas relacionados con conducta, bajo rendimiento, autoritarismo docente, adultocentrismo, entre otros. En este sentido, la propia estructura escolar, los actores que forman parte de ella y el tipo de relaciones que se generan, serían los responsables directos de los elementos expulsivos”* (Foro Nacional Educación para Todos, 2006:7).

También, en lo referido al análisis de los factores, podemos identificar lo expuesto por Espinoza y otros (2010), los cuales son agrupados en diferentes categorías: *“factores familiares, escolares, relativos a las comunidades y grupos de pares, económicos, individuales”* (Pág. 24).

Existe una reducida relación al momento de hablar, leer y/o indagar respecto a los factores que conllevan al abandono escolar; culpándose de alguna u otra manera a las familias y la influencia que estas son capaces de generar en los estudiantes. No obstante, no podemos dejar de pensar en el papel que juega la sociedad en esto, considerando que es ella la que influencia el actuar de las personas y es esta misma la que condiciona en su mayoría o totalidad al abandono escolar; asimismo una mecánica entre el ir y venir de los estudiantes dentro del sistema escolar.

Por otro lado, y en cuanto a la Reinserción Educativa, podemos decir que el tema carece de investigación y/o de autores que aborden la temática, asimismo el Ministerio de Educación no aborda dicha realidad. No obstante, Troncoso (2008), considera la reinserción educativa como inclusión educativa, ya que afirma lo siguiente: *“La inclusión fortalece no sólo a quién es un posible desertor sino también al espacio escolar que comprende que su rol es más complejo y rico que el de mero reproductor de conocimiento”* (Pág. 52). Asimismo, Troncoso (2008) menciona que *“la inclusión se entiende en parte de los discursos como la reinserción o reintegración al espacio escolar desde el cual se realizó la exclusión. Es la tarea por hacer, es el mandato hacia donde deben orientarse los esfuerzos”* (Pág. 52).

Para Troncoso (2008), la inclusión es la tarea que permitirá además de reinsertar a miles de jóvenes en la educación, también otorgará las condiciones que permitan contener y retener a los estudiantes. Troncoso (2008), afirma que *“incluir no es sólo contener y retener. No es una tarea vacía que busca que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes permanezcan como una manera de protegerlos a ellos y a la sociedad de situaciones riesgosas”* (Pág. 53).

Para agregar, Troncoso (2008) afirma que la inclusión, debe asegurar un proceso educativo pertinente para los niños, niñas y jóvenes que vuelven a reinsertarse en la educación, comprendiendo que dicho proceso debe otorgar calidad, y al mismo tiempo ser tener sentido y ser significativo para los estudiantes en proceso de reinserción educativa. Por otro lado, Troncoso (2008) menciona que *“la inclusión no sólo es una tarea para la escuela. La educación debe asegurar esa inclusión en la sociedad generando alumnos y alumnas competentes”* (Pág. 53). Siendo esto algo que socialmente es esperado, puesto que la sociedad y la educación en sí, buscan normalizar a dichos estudiantes en proceso de reinserción educativa, olvidando e invisibilizando el contexto y realidad de aquellos estudiantes, y además muchas veces ignorando los factores que influyeron en la deserción educativa.

2.2 Políticas en torno a la deserción y reinserción educativa

“Es indispensable procurar que la experiencia escolar de cada niño, adolescente y joven sea satisfactoria. Una escuela o liceo que favorece la retención escolar, es aquella en la que sus alumnos adquieren aprendizajes de calidad”
(Bellei y Fabiane, 2003:7)

Como ya lo hemos mencionado anteriormente, la educación se ha tornado fundamental, pues no debemos olvidar que esta nos entrega las herramientas para desarrollarnos socialmente, es por esto que a lo largo de la historia ha ido adquiriendo mayor relevancia, y es en este punto donde nos encontramos con la deserción escolar, fenómeno que el Gobierno de Chile busca enfrentar a través de diversas políticas y es en esta lógica que el 26 de agosto del año 2002 el Presidente de la República Ricardo Lagos propuso una modificación constitucional, la cual buscaba aumentar a 12 los años de escolaridad obligatoria de niños, adolescentes y jóvenes, siendo el 7 de mayo del año 2003 que se aprobó la Reforma que establecía que *“la educación básica y la educación media son obligatorias, debiendo el Estado financiar un sistema gratuito con tal objeto, destinado a asegurar el acceso a ellas de toda la población. En el caso de la*

educación media este sistema, en conformidad a la ley, se extenderá hasta cumplir los 21 años” (Bellei y Fabiane, 2003:5).

Dicha Reforma, busca hacer frente a la deserción escolar y entrega las oportunidades tanto a niños, niñas y adolescentes a recibir educación gratuita de forma obligatoria, lo cual beneficia mayormente a aquellas familias pertenecientes a las clases sociales más bajas, ya que se busca el acceso para todos y todas y a la vez se pretende entregar una educación de calidad y equitativa, ya que se considera que la educación es un privilegio para algunos, y, en este caso para aquellos con mayores recursos financieros.

Claramente, para bajar las tasas de deserción escolar creemos que no basta sólo con implementar nuevas Políticas Educativas, sino que también debe existir un compromiso a nivel país, pues son los establecimientos y su comunidad docente quienes generan una gran influencia dentro de los procesos educativos, pues son los docentes quienes se relacionan mayoritariamente con los estudiantes al interior del aula, siendo estos quienes tienen principalmente la responsabilidad de generar cambios significativos, considerando lo que se establece desde el Ministerio de Educación.

Con la Reforma Educativa aprobada, se implementaron diversas medidas las cuales han acompañado el Plan de Escolaridad Completa como *“una subvención escolar adicional para los establecimientos que educan a los más pobres, más becas para los jóvenes con mayor riesgo de abandonar sus estudios, mayores y mejores oportunidades de completar sus estudios para quienes ya desertaron”* (Bellei y Fabiane, 2003:6). Esto sin duda busca demostrar que la Reforma implementada no sólo es simbólica, sino que realmente busca hacer frente a la deserción escolar, pero a la vez podemos dar cuenta que hoy en día la temática referida a la deserción escolar sigue estando en la palestra, pues no sólo basta generar mayores recursos o implementar programas que apoyen la continuidad de estudios, sino que también, se deben generar prácticas pedagógicas pertinentes, las cuales beneficien los procesos educativos.

Dicha Reforma Educativa también busca generar un verdadero compromiso del Estado con la educación, pues *“es el propio Estado el que se impone la obligación, desarrollando políticas y ofreciendo incentivos adecuados, de que los jóvenes y sus familias opten por completar su escolaridad”* (Bellei y Fabiane, 2003:11), pero es en este punto donde tampoco podemos olvidar que los jóvenes desertores provienen de un contexto el cual muchas veces está marcado por la pobreza, así como también por familias las cuales tienen dificultades internas y los apoyos o incentivos entregados por el Estado no generan ninguna influencia, pues es netamente el apoyo y la contención entregada por la comunidad educativa la que determina mayormente la continuidad de los estudiantes dentro del sistema educativo, es por esto ya mencionado que podemos dar cuenta que el propósito de la educación obligatoria para todos no se ha logrado llevar a cabo como se esperaba, lo cual provoca que se deban generar diversos programas en torno a la reinserción educativa.

En cuanto a dichos programas, podemos dar cuenta que estos se encuentran regulados por las Bases Administrativas y Técnicas y Anexos para el Concurso de Proyectos de Reinserción Educativa (2013), orientadas a la población infanto-juvenil en situación de exclusión y vulnerabilidad social, en todo el territorio nacional, y, dentro de este documento podemos encontrar tres apartados que serán explicados a continuación:

- I. Bases administrativas: este se encuentra dividido en 16 puntos, siendo el primero los antecedentes generales en el cual se expresa que en *“el año 2005, a partir de la Reforma Constitucional que establece la obligatoriedad de los 12 años de escolaridad (Ley N° 19.876, del año 2003), se crea el “Programa Plan 12 años de Escolaridad”, actualmente “programa de Reinserción Escolar”, cuyo objetivo es “asegurar que todos los niños, niñas y jóvenes que viven en situación de vulnerabilidad o marginalidad, puedan ejercer su derecho a recibir educación gratuita, para lo cual se establecen estrategias que promueven el acceso, la retención y la reinserción a los establecimientos educacionales”.* El Programa de

Reinserción Escolar está regulado por el Decreto supremo N° 32 de 2011” (Pág. 2). También podemos encontrar que se especifican otros puntos (sólo se mencionarán los que a juicio de las investigadoras son considerados principales) como: participación, elaboración y presentación de la propuesta, presentación, evaluación y adjudicación, supervisión del cumplimiento del proyecto, uso de los recursos aportados por el ministerio de educación y plazos.

- II. Bases Técnicas: este apartado se encuentra dividido en tres puntos, siendo el primero relacionados a los antecedentes dentro de los cuales se expone principalmente la obligación que tiene el Ministerio de cumplir con la normativa nacional y acuerdos internacionales que existen en torno a la educación, pues esta es entendida *“como un derecho fundamental, establecido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos”* (Pág.13). También podemos encontrar los objetivos (tanto generales como específicos) y destinatarios/as, estos últimos son principalmente la *“población entre 8 y 18 años de edad con enseñanza obligatoria incompleta y que por sus antecedentes de fracaso escolar y/o situación de vulnerabilidad se encuentren descolarizados, son desertores, y presentan dificultades para la continuidad de su trayectoria educativa”* (Pág. 15), y por último, se establecen los resultados esperados que tienen que ver con el desarrollo de las competencias educativas, la continuidad de la trayectoria educativa y finalmente los indicadores de logros asociados a los cambios de sus orientaciones de vida, relaciones de sociabilidad o condiciones psico-afectivas.
- III. Este último apartado tiene que ver principalmente con los anexos establecidos para la participación de los proyectos relacionados a la reinserción educativa.

Como queda expuesto en los antecedentes de dichas bases, estos proyectos y su financiamientos son regulados por el Decreto Supremo N° 32 de

educación del año 2011, el cual reglamenta la asignación de los recursos destinados a la Reinserción Escolar, la cual establece que *“los recursos financieros previstos para estos fines tienen el carácter de fondos concursables destinados al financiamiento de proyectos de sostenedores e instituciones que tengan las finalidades arriba descritas y que se asignarán conforme a las bases de los concursos dictadas por el Ministerio de Educación”*.

En lo que refiere a las finalidades de los proyectos tienen que ver principalmente con el financiamiento a iniciativas que apoyen la retención de niños, niñas y adolescentes, así como también el financiamiento de propuestas pedagógicas generadas por instituciones de carácter educacional, estas deben tener como propósito la reinserción educativa de la población escolar que se encuentra fuera del sistema educativo, dentro de esto se establecen apoyos para estos programas como: *“atención psicosocial, psicopedagógica y pedagógica, permitiendo a la población beneficiaria proseguir los estudios y alcanzar los 12 años de escolaridad obligatoria, garantizados en el artículo 19 N° 10 de la Constitución Política de la República”* (Decreto supremo N° 32).

En lo que respecta al artículo cuarto de dicho Decreto podemos dar cuenta que establece que: *“los proyectos que se presenten deberán abordar acciones conducentes a motivar a niños, niñas y jóvenes que no asisten al sistema de educación formal y que se encuentran en situación de extrema vulnerabilidad social, para en definitiva asistir y permanecer en el establecimiento educacional. Se entenderá por niños, niñas y jóvenes en situación de extrema vulnerabilidad, a los que se encuentren en algunas de las siguientes situaciones:*

- a) *Viven sin domicilio fijo o, dadas sus condiciones psicosociales, pasan gran parte de su tiempo fuera de sus hogares.*
- b) *Consumen o han consumido drogas;*
- c) *Han infringido la ley;*
- d) *Han enfrentado una experiencia escolar traumática y de fracaso;*
- e) *Proviene de sectores urbanos marginales;*

- f) *Estén vinculados a instituciones de apoyo psicosocial que operan a nivel territorial; o*
- g) *Estén expuestos a otros factores de riesgo, debidamente calificados por la autoridad” (Decreto Supremo N° 32)*

En cuanto al monto entregado por cada niño, niña o adolescente, este alcanza como máximo los \$400.000, mientras que dentro de los criterios de selección se considera:

- a) Pertinencia.
- b) Focalización.
- c) Especificidad.
- d) Coherencia.
- e) Evaluabilidad.
- f) Cobertura.
- g) Presupuesto.
- h) Complementariedad.
- i) Experiencia institucional.

De acuerdo a todo lo anteriormente expuesto, en torno a la deserción escolar y reinserción educativa creemos que hasta el momento el Estado ni el Ministerio de Educación se han hecho cargo de esta temática, sobre todo en lo relacionado a reinserción educativa, puesto que cada día se continúan generando cambios en la educación donde se segrega aún más a la población que ha desertado del sistema educativo, puesto que sólo se busca la “calidad” de la educación, pero enfocando esto a aspectos cuantitativos como la importancia que se centra en las notas, ya que la educación hoy en día está orientada a traspasar contenidos a los estudiantes, sin buscar una verdadera reflexión y comprensión de estos, así como también debemos destacar que las metodologías utilizadas por los docentes tienen una gran influencia dentro de los procesos educativos.

Creemos que más que generar proyectos y programas de reinserción educativa, es el Estado quien debe encargarse de desarrollar estrategias que

retengan a los estudiantes dentro del sistema educacional, ya que es paradójico que sea el mismo Estado con sus políticas de calidad y normas dentro de los establecimientos educacionales, quien los lleve a desertar, para luego generar programas que busquen su reinserción al mismo Sistema Educativo, pero una vez estando ahí dentro nuevamente no se genere ninguna estrategia para volver a mantenerlos dentro del Sistema.

2.3 Programas de reinserción educativa.

“La inclusión no sólo es una tarea para la escuela. La educación debe asegurar esa inclusión en la sociedad generando alumnos y alumnas competentes”
(Troncoso, 2008:53).

En cuanto a los programas de reinserción educativa podemos encontrar una amplia lista de estos, pero en esta ocasión solo nos enfocaremos en el análisis de los que a nuestro parecer es pertinente mencionar por su relevante labor dentro de lo que es la reinserción educativa, estos programas serán la Fundación Súmate, el programa Vida Nueva, así como también analizaremos la Subvención Pro- retención escolar.

Iniciaremos este análisis por la Fundación Súmate, ya que es en esta en la cual enfocaremos nuestra investigación. La Fundación Súmate, es una fundación que nace en el año 1989, con el nombre de Fundación Padre Álvaro Lavín, con un objetivo principal, el cuál es *“responder a la necesidad de reinsertar al sistema escolar a miles de niños y jóvenes excluidos del sistema de educación”*. A comienzos del año 2008, se concentran en la fundación programas de educación y empleo, transformándose así en Fundación Educacional Súmate, la cual acogió a programas tales como, Becas de Educación Técnica Superior, Apadrinamiento Escolar, Cefocal y Talleres pre vocacionales. Asimismo, en el año 2011, la Fundación Súmate enfatiza su trabajo en las Áreas de Reinserción Educativa,

Área de Inserción a la Educación Técnico Profesional y Área de Prevención de la Deserción Escolar⁶.

La Fundación Súmate, menciona que tiene como principal objetivo *“acoger y acompañar a niños, niñas y jóvenes con alto grado de vulnerabilidad social favoreciendo su formación y crecimiento integral, potenciando su educación formal de calidad y el aumento de sus competencias de empleabilidad futura, en un clima de profundo respeto, cercanía y dignidad”*. Por esto es que se implementa un Área de Prevención de la Deserción Escolar, donde la Fundación asegura que *“si bien en Chile ha habido un aumento en la cobertura de la educación a partir de 1990, aún los niños y adolescentes de sectores vulnerables son quienes más desertan de la escuela, sobre todo aquellos que tienen bajo nivel de asistencia y rendimiento escolar. Se estima que más de 200 mil escolares de nuestro país presentan alto riesgo de abandonar el sistema escolar”*, siendo esto algo que deja en evidencia el no cumplimiento de los “12 años de escolaridad obligatoria”, lo cual es una Ley que indica que todos los niños, niñas y jóvenes de Chile, tienen el derecho y el deber de culminar 12 años de escolaridad, siendo el Estado el encargado de asegurarse que esto se cumpla a cabalidad, no obstante las cifras en torno a la deserción educativa indican lo contrario.

Por esto, es que Súmate intenta a través de su Área de Prevención de la Deserción Escolar, trabajar con dicho grupo de niños, niñas y jóvenes desertores de la educación, durante dos años, donde se interviene social y pedagógicamente, y posteriormente se lleva a cabo una etapa de seguimiento. Se busca fortalecer dichos factores que intencionan la permanencia de los estudiantes en las escuelas, los que están referidos a *“Estimulación del Desarrollo Cognitivo, Compensación de Aprendizajes Deficitarios, Desarrollo de Habilidades Para la Vida, Estimulación de Relaciones Familiares y Vinculación a la Escuela y Comunidad”*. El equipo profesional que trabaja en el Área de Prevención de la Deserción Escolar, es de carácter multidisciplinar. Se atiende a aproximadamente

⁶ Información extraída de: Súmate (2013). Educación y empleabilidad para todos. Consultado en junio 03, 2013 en <http://www.sumate.cl/nuestra-obra/reinsercion-educativa/>

508 estudiantes, los cuales residen en las comunas y poblaciones más vulneradas socialmente de la Región Metropolitana, así como también se les otorga apoyo a 68 estudiantes de la comuna de Coronel y Lota, en la Región del Biobío.

En cuanto a los programas con lo que cuenta esta Área, encontramos el de Alerta Temprana a la Deserción Escolar y el de Apoyo a la Mantención Escolar. El primero de estos, se enfoca principalmente en trabajar con infantes pertenecientes al primer ciclo educativo, otorgando apoyo a través de un grupo profesional que monitorea al niño o niña, para así dar apoyo especializado, considerando la familia y contexto que envuelve al estudiante. Esto otorga apoyo a los factores externos a la escuela que puedan llegar a causar la deserción educativa. Por otro lado, el segundo programa de esta Área, está destinado a estudiantes del segundo ciclo de educación básica, otorgando un seguimiento y monitoreo, durante el primer semestre de educación media, con el fin de otorgar las capacidades que les permita a los estudiantes mantenerse en la escuela, y asimismo desarrollar habilidades sociales y afectivas que les permitan en un futuro llevar a cabo un proyecto de vida.

En lo referido al Área de Reinserción Educativa, la Fundación Súmate menciona que *“en Chile, casi 40 mil niños y jóvenes pertenecientes al 20% más pobre de la población abandonan el sistema escolar, siendo las principales causas de esta realidad el embarazo adolescente, problemas económicos, expulsión y falta de proyectos de vida”*⁷. Por esto, es que Súmate cuenta con cuatro escuelas para promover la reinserción educativa, las cuales son: Escuela San Francisco (La Pintana); Escuela Padre Álvaro Lavín (Maipú); Escuela Hogar de Cristo (La Granja); y Escuela Padre Hurtado (Renca).

El modelo educativo implementado en dichas escuelas, es propio y ha permitido otorgar *“una solución integral a los niños y jóvenes que se encuentran fuera del sistema escolar, entregándoles educación y acompañamiento psicosocial de calidad, otorgándoles de esta manera una nueva oportunidad para completar*

⁷ Información extraída de: Súmate (2013). Educación y empleabilidad para todos. Consultado en junio 03, 2013 en <http://www.sumate.cl/nuestra-obra/reinsercion-educativa/>

sus 12 años de escolaridad”⁸, lo cual es expresado de esta manera en la página web de la Fundación. El modelo educativo, según la Fundación Súmate, está pensado en las etapas de desarrollo de cada estudiante, considerando sus intereses y contextos además de su realidad social. Siendo esto último algo con lo que no estamos de acuerdo, ya que tenemos la posibilidad de otorgar apoyo dentro de dos de las escuelas de la Fundación, evidenciando que no se consideran las etapas de desarrollo de cada estudiante, ni sus intereses y contextos, puesto que si bien comprendemos que dichas escuelas se dividen en cuatro niveles educacionales, cada uno equivalente a dos niveles de educación básica, los estudiantes que asisten a las escuelas, son adolescentes que sus edades varían entre los 12 y 18 años de edad, siendo esto algo de lo que los docentes no se hacen cargo e intentan infantilizar a los estudiantes.

En lo relacionado al programa Vida Nueva, este se inició en el año 2010 y tenía como objetivo general: *“contribuir a la superación de las situaciones de vulneración y/o a la interrupción de conductas transgresoras en niños, niñas y adolescentes derivados del Programa de Seguridad Integrada 24 Horas en ocho comunas de la Región Metropolitana (La Pintana, La Granja, La Florida, Lo Espejo, Recoleta, Peñalolén, Puente Alto y Pudahuel)”*⁹, hoy en día este programa es parte del Programa de Seguridad Pública 2010- 2014 “Chile Seguro”.

Dentro de este programa participan diversos actores como: El Estado, el Ministerio de Justicia, la Dirección de Protección Policial a la Familia de Carabineros de Chile (Diprofam), el Ministerio del Interior y Seguridad Pública, el Servicio Nacional para la Prevención y Rehabilitación del Consumo de Drogas y Alcohol, el Ministerio de Salud, a través de sus dos Subsecretarías, y el Servicio Nacional de Menores.

En cuanto a los lineamientos generales de este proyecto, *“se basan en los Programas de Intervención Integral Especializada (PIE), que SENAME, a través*

⁸ Ídem

⁹ Información extraída de SENAME (2013). Consultado en junio 05, 2013 http://www.sename.cl/wsename/licitaciones/24_14-09-2012/Bases_TECNICAS_Reinsercion_Educativa_PDE_2012.pdf

del Departamento de Protección de Derechos, instala como parte de la oferta especializada frente a graves vulneraciones de derechos, desde el año 2007. Esta modalidad constituye una oferta de carácter ambulatorio y mixto, que dirige su atención a la interrupción de diversas situaciones que han sido conceptualizadas como de alta complejidad, la restitución de derechos vulnerados y la reparación de daños asociados a dichas vulneraciones. Del mismo modo, se basa en los lineamientos de los proyectos de Reinserción Educativa (PDE)”¹⁰.

En este apartado podemos dar cuenta de cómo los programas que se desarrollan en torno a la reinserción educativa, no tienen un enfoque netamente educativo, puesto que a la vez se busca alejar a los estudiantes de los espacios tanto de violencia como de delincuencia, lo cual claramente es positivo, no obstante al realizar una doble lectura de este proceso podemos dar cuenta de que también se busca volver a insertarlos en un sistema de control social, donde se niega su contexto y a la vez se intenta transformar la vida de dichos estudiantes, a lo que socialmente es considerado “correcto”, siendo nuevamente esclavos de un sistema que a través de la educación principalmente controla todo, puesto que es el SENAME quien se hace cargo de jóvenes inmersos en espacios de delincuencia.

En cuanto a la forma de trabajo de este programa, se realiza a través de un equipo multidisciplinario, el cual tiene una orientación pedagógica psicosocioeducativa, así como también se realiza una intervención grupal de trabajo en redes y de gestión intersectorial.

Los proyectos que se pretenden ejecutar deben ser desarrollados por organismos colaboradores acreditados del SENAME, estos deben tener experiencia en trabajo con niños, niñas y adolescentes los cuales hayan abandonado el sistema escolar o estén alejados de este, para esto deben cumplir con cuatro elementos centrales:¹¹

¹⁰ Ídem.

¹¹ Ídem.

1. *Vía y criterios de Ingreso. Se contempla una coordinación exclusiva -en términos de vías de ingreso- con los Proyectos PIE implementados en la comuna como parte del Programa. Como criterios de ingreso al proyecto, se debe considerar a niños, niñas y adolescentes que se encuentren, a la fecha de ingreso al programa, con más de un año fuera del sistema escolar, o bien que se encuentran con menos de un año fuera del sistema escolar y con al menos un año de rezago escolar.*
2. *Focalización Barrial. Su focalización territorial se ajustará a los territorios donde intervienen los Proyectos PIE del Programa Vida Nueva implementados en la comuna respectiva.*
3. *Asesoría Técnica y Control de Gestión. Su incorporación como parte de un conjunto de proyectos asociados a la implementación de un proceso específico de asesoría técnica y control de gestión orientado a la validación de un modelo de gestión del PSI: 24 Horas a nivel local. Ello implicará la generación periódica de información cualitativa y cuantitativa sobre procesos y resultados de intervención.*
4. *Articulación con otros proyectos y servicios implementados especialmente en el marco del programa. En la medida que se contempla como intervención complementaria a los proyectos PIE de la comuna respectiva, el desarrollo de sus procesos de atención -del mismo modo que su registro- pasa por una articulación técnica y administrativa permanente con dichos proyectos, lo que deberá traducirse en el diseño de Planes de Intervención Individuales Únicos y en el desarrollo periódico de reuniones clínicas y técnicas conjuntas.”*

Mientras que los objetivos (generales y específicos) están orientados principalmente a lograr una reinserción educativa favorable, logrando desarrollar en los estudiantes las competencias básicas en el área de lenguaje y matemáticas, así como también la preparación de exámenes libres. Podemos dar

cuenta de acuerdo a lo expuesto, que claramente se busca generar una reinserción de los estudiantes nivelando los aspectos curriculares, pero claramente estos no se enfocan a niveles de adaptación o estrategias que favorezcan que los estudiantes una vez reinsertados dentro del Sistema Educativo se mantengan dentro de este.

A pesar de que dentro del Programa Vida Nueva, se consideran los factores y características particulares que presentan los estudiantes (desertores), el trabajo con estas características quedará directamente determinado por el trabajo que realicen los docente y sujetos a cargo de los proyectos, y el lograr una reinserción efectiva dependerá tanto del compromiso del propio estudiante y docente con el proceso educativo.

Por otro lado, a partir de la Ley N° 19.873, surge el Fondo Pro-Retención, como un programa reglamentado por el Decreto Supremo N°216/2003 del Ministerio de Educación, dirigido principalmente a jóvenes que cursen entre séptimo y octavo básico; y pertenezcan al programa Chile Solidario.

Dicho Fondo, consiste en el pago de una subvención entregada a los sostenedores de establecimientos subvencionados y municipales los cuales logren la retención de los alumnos en los niveles ya indicados. Entendiéndose por retención *“la permanencia de un año académico a otro del niño(a) o joven como alumno(a) en el sistema escolar”*¹². Esta subvención es entregada desde el año 2003, por el Ministerio de Educación y tiene como fin, incentivar a que los sostenedores generen acciones o estrategias dentro de los establecimientos educacionales las cuales logren la retención de sus alumno; generando prácticas contextualizadas con los estudiantes y sus edades, aunque en este aspecto es pertinente enfatizar que no sólo depende del sostenedor del establecimiento que la estrategias que implemente sean llevadas a cabo dentro del aula, ya que como durante el desarrollo de este escrito hemos mencionado son los docentes quienes están en contaste relación con los estudiantes.

¹² Dicha información fue extraída de: “Resumen ejecutivo evaluación programas gubernamentales” (2011). Consultado en junio 11, 2013. http://www.dipres.gob.cl/595articles-76577_doc_pdf.pdf

El fin declarado por el Fondo Pro-Retención es, *“contribuir a garantizar 12 años de escolaridad de los estudiantes para asegurar equidad en el Sistema Educativo”*; enfocándose en disminuir las tasas de deserción escolar, pero que claramente busca generar acciones a través de fondos sin realizar mayores acciones o cambios dentro de la educación, pues, la equidad y calidad están presente, pero sólo para el sector de la sociedad que posee mayores bienes y riquezas, puesto que las clases sociales más bajas solamente tienen acceso a la educación municipal, la cual actualmente, no es reconocida como de calidad.

Los componentes son *“pagos por haber retenido estudiantes de 7° Básico a 4° año de enseñanza Media pertenecientes a familias vulnerables definidas según los criterios del MIDEPLAN, financiados con recursos asignados por el Estado”*¹³. Claramente al implementarse la Reforma educativa que aumenta a doce, los años de escolaridad obligatoria y gratuita se buscaba hacer frente a la deserción escolar y por los mismo es que se ha implementado este programa, pero desde nuestra postura creemos que no es suficiente la implementación de programas, sino que debe existir un compromiso como país y por parte de todos los actores de las comunidades educativas, así como también una efectiva y eficaz supervisión dentro de los programas o fondos entregados a los establecimientos educativos, puesto que en innumerables ocasiones hemos podido evidenciar a través de los medios de comunicación, y en nuestras experiencias como estudiantes en práctica, como los recursos no son aprovechados ni implementados eficientemente, siendo los estudiantes quienes sufren las consecuencias. No obstante, no podemos olvidar que, también, influye directamente el compromiso ético docente, y la profesionalización de la profesión, tanto en el área práctica y teórica. Pues, son los docentes quienes deben no sólo desarrollar buenas prácticas, sino que también, interesarse y velar por un buen funcionamiento de los establecimientos educacionales, presionando o manteniéndose informados de las decisiones tomadas por los directivos.

¹³ Ídem.

3. PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS, SABER PEDAGÓGICO E INTERESES DEL CONOCIMIENTO, METODOLOGÍA, ESTRATEGIAS Y REPRESENTACIONES.

3.1 Paradigmas e Intereses del Conocimiento de J. Habermas.

“Llamo intereses a las orientaciones básicas enraizadas en las condiciones fundamentales de la posible reproducción y autoconstitución del género humano, es decir, en el trabajo y en la interacción” (Habermas, 1982).

En lo referido a la formación pedagógica, uno de los aspectos que marca profundamente su esencia es, el concepto de paradigma, pues este determina la forma en que cada individuo percibe y se sitúa ante la realidad. Siendo Thomas Kuhn quien en el año 1975 publicó un escrito llamado *La estructura de las Revoluciones Científicas*, donde se exponen puntos fundamentales del concepto de paradigma junto a las implicancias de este para el actuar de los sujetos en la sociedad.

Según Bazán y Novoa (2006) *“a partir de los planteamientos de Thomas Kuhn usamos el término paradigma para apelar a los modos de concebir, abordar y conocer la realidad que posee un grupo de científicos y pensadores en un momento particular de la historia”* (Pág. 1), es decir, en base a los planteamientos de Kuhn es que adoptamos el concepto de paradigma y lo hacemos nuestro al momento en que miramos la realidad que se presenta ante nosotros, realidad que es mirada, a partir de la subjetividad que subyace en la esencia del accionar de cada uno de los sujetos insertos en sociedad, lo cual se asemeja con los lentes, puesto que es a partir de estos con los que miramos, concebimos cierta imagen de la realidad, la cual ante los ojos que miran pasa a ser parte de una verdad absoluta y como lo señala Bazán (2006) *“si se cuestiona un paradigma es porque dicho paradigma está perdiendo vigencia”* (Pág. 1).

Es importante resaltar que según el paradigma que nos posicionemos -lentes con los que miramos-, todo aquello que nuestros sentidos capten, será aquello en lo que debemos creer; por ejemplo *“sabemos que los muertos se mueren y no vuelven a contarnos sus nuevas experiencias ni a asustarnos por las*

noches. Si algún sujeto declara que conversó largamente con su padre recién fallecido lo más probable es que sospecharemos de su estado emocional alterado, de algún tipo de alucinación temporal del sujeto, pero jamás de nuestro paradigma” (Bazán y Novoa, 2006:1).

Por otro lado, es preciso realizar la distinción entre lo que *“en Ciencias Sociales, se acepta que existen al menos dos formas de entender la ciencia: una cuantitativa y otra cualitativa”* (Bazán y Novoa, 2006:2). No obstante, debemos considerar que *“esta distinción es engañosa pues igualmente en ambos casos se establecen enunciados de la realidad desde la separación sujeto-objeto, esto es, desde la anhelada subjetividad del conocimiento”* (Bazán y Novoa, 2006:2). Esta doble concepción de la ciencia, basada en los paradigmas, es reconocida por Bazán y Novoa (2006) como lo Etic y lo Emic, por lo que se comprenderá por paradigma Etic *“a la producción de conocimientos desde la exterioridad de la realidad sociocultural”* (Pág. 2); dejando de esta manera a un lado el sujeto y su contexto, enfatizando la búsqueda de objetividad y universalidad, por lo que *“se deja fuera al sujeto investigado pues se desconfía de su aporte y porque es innecesaria su propia reflexión o interpretación de la realidad”* (Bazán y Novoa, 2006:3). Y, se comprenderá por paradigma Emic el que se enfoca en *“comprender las interpretaciones de sentido que hacen los propios actores de una realidad sociocultural específica”* (Bazán y Novoa, 2006:3); es decir, se comprende que existe una intención por indagar e involucrar al sujeto en conjunto de sus experiencias y contextos *“desde la legítima subjetividad de las significaciones, creencias o valoraciones que ellos poseen”* (Bazán y Novoa, 2006:3).

A continuación se presenta un cuadro explicativo detallando la diferenciación existente entre la doble concepción paradigmática, expresada por Bazán y Novoa (2006), principalmente porque a juicio de las investigadoras es primordial establecer aspectos fundamentales del paradigma denominados como ETIC y EMIC para encaminar al lector hacia una visión más amplia de la doble concepción paradigmática que se expone en los párrafos anteriores.

Cuadro 2: “Distinción paradigmática”

PARADIGMA VERSUS DIMENSION	PARADIGMA ETIC (SERIE CATEGORIAL UNO)	PARADIGMA EMIC (SERIE CATEGORIAL DOS)	
	TECNOLOGICO POSITIVISTA	COMPRESIVO INTERPRETATIVO	SOCIOCRITICO TRANSFORMADOR
Interés/finalidad	Técnico: explicar, controlar, predecir, comprobar, generalizar fenómenos	Práctico: comprender e interpretar acciones y significados de los fenómenos.	Crítico: identificar potencial de cambio, emancipar, analizar la realidad.
Naturaleza de la realidad a evaluar	Objetiva, estática, única, dada, fragmentable.	Dinámica, múltiple, holística e histórica.	
Relación evaluador /evaluado	Independiente, neutral, libre de valores, externa, alumno es objeto de evaluación.	Interrelación, dependencia, relación influida por factores subjetivos y reflexivos.	Interrelación fuertemente influida por compromiso con el cambio. Reflexión crítica y comprometida.
Teoría/Práctica	Disociadas. La teoría norma para la práctica.	Relacionadas y retroalimentadas mutuamente	Indisociables. La práctica es teoría en acción.
Conocimiento	Lineal, se traspasa, promueve memorización.	Se construye individualmente pero en un contexto social. Posee crisis, rupturas, avances. No es ingenuo.	
Aprendizaje	Proceso de acumulación de conocimientos. No hay reconocimiento de saberes previos.	Proceso de construcción individual mediado por otros significativos. No hay acumulación sino atribución de significados.	
Profesor	Técnico, ejecutor de acciones diseñadas por otros.	Reflexivo, investigador de su práctica, compromiso moral y social.	Conciencia crítica y transformadora. Reconocimiento de naturaleza política de la escuela, la enseñanza y la evaluación.
Evaluación	Orientada hacia el control, selección, comprobación, clasificación, acreditación.	Orientada hacia el aprendizaje, la comprensión, el diálogo, retroalimentación, reflexión, participación y transformación.	

Fuente: Paradigma, racionalidad y pedagogía (Bazán, D y Novoa, X 2006:8).

El concepto de paradigma, establecido más bien como una crisis por la que atraviesa la ciencia, instala a J. Habermas con la propuesta de intereses del conocimiento, como una nueva visión para entender y comprender las posiciones, en este caso, del profesorado. Siendo Grundy (1998) quien se refiere a estas teorías como intereses constitutivos del conocimiento, expresando que *“se trata de una teoría sobre los intereses humanos fundamentales que influyen en la forma de <constituir> o construir el conocimiento”* (Pág. 22). Y respecto al conocimiento, expresa que *“es algo construido por las personas en conjunto”* (Pág. 22).

El interés *“parte de la premisa de que la especie humana se orienta básicamente hacia el placer y lo que, sobre todo, nos proporciona placer es la creación de las condiciones que permiten que la especie se reproduzca”* (Grundy, 1998:24), no obstante, contrapuesto a esta definición de interés; para Habermas el interés se asemeja más bien a la racionalidad o conocimiento (desde ahí la propuesta de Intereses del conocimiento). Es así como *“los intereses del constitutivos del conocimiento configuran lo que consideramos que constituye el conocimiento y determinan las categorías”* (Grundy, 1998:26) que son principalmente tres: Técnica, Práctica y Emancipador, intereses que permiten se genere y organice el saber en nuestra sociedad, ya que como señala Grundy (1998), existen tres formas de saber, *“la empírico-analítica, la histórica-hermenéutica y la crítica”* (Pág. 26).

- **Interés Técnico:**

Este interés, *“se basa en la necesidad de sobrevivir y reproducirse que tiene la especie, tanto ella misma como aquellos aspectos de la sociedad humana que se consideran de mayor importancia”* (Grundy, 1998:27). Dejando a la vista, el carácter vigilante y controlador que poseen los sujetos y en este caso, los pedagogos.

Es este tipo de interés el que se fundamenta en la forma de saber de índole empírico-analítica o conocida también como positivismo el cual supone una dicotomía entre lo objetivo y lo subjetivo; por lo que se dice que este tipo de saber (o conocimiento) se basa en la predicción del futuro.

A su vez, *“se da por supuesto que existe una relación entre conocimiento y poder, así como entre ciencia y técnica”* (Grundy, 1998:28), ya que este interés proviene de un tipo de ciencia empírico-analítica la cual *“consiste en el control y la posibilidad de explotación técnica del saber”* (Grundy, 1998:29). Este tipo de interés no permite el uso de la acción de manera ilimitada, sino que, establece ciertos límites.

Por otro lado, la ciencia *“se ocupa de identificar las regularidades que existen en el medio, es posible formular reglas para la acción basadas en estas regularidades”* (Grundy, 1998:29). Pues, la educación, mayormente se basa en este tipo de concepción para formar a los docentes, los cuales dirigen sus prácticas en el control de los conocimientos que ocuparán para hacérselos saber sus estudiantes. Conocimientos que a la vez, los estudiantes reproducen sin tener plena concientización de los contenidos propuestos.

- ***Interés Práctico:***

Mientras que *“el interés técnico se orienta al control, el interés práctico apunta a la comprensión”* (Habermas, 1972:310), lo cual es evidenciado en un rol docente en el cual los contenidos son abordados, tomando en cuenta la experiencia de los estudiantes, pero que aun así, la autoridad sigue siendo el profesor, por lo que las decisiones finales son tomadas por estos.

A su vez, este tipo de interés se relaciona a la ciencia de índole histórico-hermenéutica ya que como expresa Habermas (1972): *“aquí, el significado de la validez de las proposiciones no se constituye dentro del marco de referencia del control técnico... las teorías no se construyen deductivamente y la experiencia no se organiza en relación con el éxito de las operaciones. El acceso a los hechos se consigue mediante la comprensión del significado, no por observación”* (Pág. 309). Por lo que se comprende que este tipo de interés ya no es cien por ciento objetivo, sino que pasa a ser subjetivo, pues los sujetos interactúan con los otros, reconociendo sus aprendizajes previos, por ende, sus conocimientos previos.

Para Habermas (1972), la interacción es uno de los elementos centrales para la construcción de saberes basados en la experiencia, entendiendo por interacción la *“acción comunicativa, interacción simbólica. Se rige por normas obligatorias consensuadas, que definen las expectativas recíprocas respecto a las conductas y que pueden ser comprendidas y reconocidas por dos sujetos agentes, al menos”* (Pág. 92).

Y, hablando curricularmente, el docente es libre de elegir las metodologías que implementará al estar dentro del aula, pues como señala Sthenhouse (1975) *“un modelo de proceso (del desarrollo curricular), se basa en el juicio del profesor, más que en la orientación del mismo”* (Pág. 96), pero aun así, se deben tener presentes los contenidos mínimos obligatorios que son establecidos por ciertas autoridades que guían de manera general el proceso de enseñanza y aprendizaje.

- ***Interés Emancipador:***

Es este tipo de interés, de acuerdo a la postura de las investigadoras, uno de los más innovadores propuestos por Habermas, ya que con él se instala la creatividad, innovación y criticidad frente los modelos educativos, por lo que los docentes toman cien por ciento en cuenta la opinión y experiencia de los estudiantes, llegando a acuerdos acerca de los contenidos que pasarán, por lo que el conocimiento ya no es objetivo, ni reproductor, muchos menos guiado, sino que pasa a ser un proceso en que actúan todos los sujetos que forman los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El interés Emancipador proviene de la palabra emancipación, la cual es la *“independencia de todo lo que está fuera del individuo y se trata de un estado de autonomía más que de libertinaje”* (Grundy, 1998:35). Por lo que, este estado de emancipación no es posible sin autonomía y la última, no se concibe sin el proceso de autorreflexión puesto que para Habermas (1972) *“la autorreflexión es a la vez intuición y emancipación, comprensión y liberación de dependencias dogmáticas. El dogmatismo que deshace la razón... es falsa conciencia: error y existencia no libre en particular. Sólo el yo que se aprehende a sí mismo... como sujeto que se pone a sí mismo logra la autonomía. El dogmático... vive disperso,*

como sujeto dependiente que no sólo está determinado por los objetos, sino que él mismo se hace cosa” (Pág. 208).

3.2 Currículum y enseñanza: su relación con los Intereses del Conocimiento propuestos por J. Habermas.

“El currículum es un intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa de tal forma que quede abierta al escrutinio crítico y pueda ser traducida efectivamente a la práctica” (Sthenhouse (1975), citado en Kemmis 1998: 28)

En un inicio se conciben dos maneras para comprender el currículum, una concepción conceptual y la otra basada en una construcción cultural.

Grundy (1998), acerca el concepto de currículum a la construcción cultural en la manera que *“no se trata de un concepto abstracto que tenga alguna existencia aparte de y antecedente a la experiencia humana. Es en cambio una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas” (Pág. 20)* y el currículum como algo conceptual a *“algo que existe en la conciencia humana, como los planos para la construcción de una casa.” (Pág. 20).*

Por otro lado, al hablar de currículum, lo hacemos bajo la premisa de que este otorga una organización a lo que la escuela, o más bien los docentes deben enseñar y de qué forma deben hacerlo y cómo los estudiantes deben aprender los contenidos presentados. Para Kemmis (1998), el currículum *“con frecuencia, se toma como algo establecido fuera del marco de una determinada clase o escuela o, al menos, mediante un proceso de toma de decisiones en donde el profesor individual tiene poco que decir” (Pág. 11).* Por esto es que el currículum, si bien es una organización de lo que debe ser enseñado y así mismo aprendido, está lejos de ser visto como la realización de un proyecto educativo, que tanto la escuela como los profesores, puedan ofrecer autónomamente a sus estudiantes.

Las definiciones de currículum y las teorías respecto de este, son variadas, puesto que muchos teóricos se han interesado en el tema. Según Kemmis (1998), algunos autores hablan de una definición referida a *“las experiencias diseñadas para los estudiantes, mientras otros quieren incluir aspectos más amplios de la situación escolar”* (Pág. 28). Por consiguiente, Johnson (1967), define al currículum como *“una serie estructurada de resultados buscados en el aprendizaje”* (Citado en Kemmis 1998:28). Para Kearney y Cook (1969), el currículum es definido como *“todas las experiencias que el estudiante lleva a cabo bajo la tutela de la escuela”* (Citado en Kemmis 1998:28). Mientras que para Sthenhouse (1975) *“el currículum es un intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa de tal forma que quede abierta al escrutinio crítico y pueda ser traducida efectivamente a la práctica”* (Citado en Kemmis (1998), pág. 28).

Por otro lado, hay autores que hablan sobre el currículum “oculto”, como Philip Jackson, quién indaga fuertemente en el tema y es considerado el padre del currículum oculto. Para Jackson (1998), el currículum oculto transmite ocultamente lo que un profesor hace al interior del aula, teniendo esto una fuerte influencia en la institución educativa. El currículum oculto que propone Jackson (1998), no está escrito, no es dado, sino que más bien es implícito. También recibe el nombre de currículum implícito, latente o no intencional.

Las teorías frente al currículum como ya mencionamos son diversas, por lo que a lo largo de la historia se ha establecido una problemática frente a este tema. Por esto es que según Kemmis (1998), dicha problemática *“central de la teoría del currículum debe ser entendido como el doble problema de las relaciones entre la teoría y la práctica, por un lado, y el de las relaciones entre educación y sociedad, por otro”* (Pág. 30). Entendiendo esto como la forma en que la escuela y los docentes llevan a cabo un proyecto educativo coherente y contextualizado a sus estudiantes, y el modo que tiene cada sociedad de representar sus estructuras internas, las cuales están referidas a las estructuras que conforman el conocimiento, las relaciones sociales y la acción de estas últimas.

Si el currículum, es la organización de lo que se debe enseñar y aprender, entonces surgen preguntas tales como ¿qué?, ¿cómo?, y ¿cuándo? se debe enseñar y por consiguiente aprender. Si bien establecemos que el currículum, nos otorga los lineamientos de lo que debe ser enseñado y por tanto aprendido, lo hacemos bajo la premisa de que más allá de mecanizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, entendemos dicha aseveración como la transmisión recíproca de aprendizajes, donde no sólo el docente transmite conocimientos y los estudiantes los aprenden, sino que una relación simétrica entre profesor-estudiante, donde cada cual se nutre e enriquece del otro, generando así aprendizajes significativos. Por otro lado, no solo se transmiten contenidos que el currículum entrega, sino que también valores y sentimientos.

El qué, que deben enseñar los docentes, se basa fundamentalmente en los contenidos expresados, los cuales para Gvirtz y Palamidessi (2011) se refieren a que, *“el contenido es lo comunicado. Podemos decir – de manera esquemática – que si el docente es el emisor y los alumnos son los receptores de un proceso comunicacional, el contenido es el mensaje de la transmisión pedagógica”* (Pág. 18), donde el docente no es quien origina o crea dicho contenido, puesto que es algo que ya está dado por el currículum oficial. Siendo de esta forma el contenido a enseñar algo que según Gvirtz y Palamidessi (2011), *“una explicación explícita respecto de algo que debe ser intencionalmente presentado a los alumnos”* (Pág. 18), para lo cual se establece lo que cada estudiante, según su nivel educacional debe saber o aprender en un curso determinado y los contenidos mínimos obligatorios que un docente debe enseñar en un nivel educacional específico.

Por lo anteriormente mencionado, es preciso establecer la diferencia que establecen Gvirtz y Palamidessi (2011), en relación al *“contenido a enseñar y el contenido de la enseñanza”* (Pág.77). El primero, está referido a lo que las autoridades establecen que debe ser enseñado a los estudiantes en cada una de las escuelas y en relación al nivel educacional de cada uno de estos. Mientras que el segundo, está referido a lo que los docentes transmiten a sus estudiantes, sin que necesariamente este establecido explícitamente en el currículum oficial, esto es lo que Jackson (1998) definió como curriculum oculto.

3.3 Saber y conocimiento pedagógico: Definición y distinción de conceptos. Su implicancia en el rol docente.

“Sin entrar en consideraciones teóricas demasiado complejas, creo que el saber, como sustantivo, tiene una connotación que lo distingue del conocimiento: expresa una síntesis de estudio y experiencia que siempre se manifiesta en la acción”.

(Citado en Barrera, 2009:47).

Rómulo Gallego-Badillo (1995) manifiesta *“que el hombre y la sociedad construyen conocimiento para autodefinirse mejor y cualificar las interrelaciones que mantienen con la naturaleza, con la sociedad y con los saberes, en un proyecto autónomo de vivir una vida digna y satisfactoria de dominio de sí y del entorno”* (Pág. 72). Es él uno de los autores que nos acerca al concepto de saber, no obstante en opinión de las investigadoras dicho autor nos intenciona a un acercamiento más profundo del concepto de conocimiento, relacionándolo como un acto puramente pedagógico y dejando de manifiesto que la pedagogía es más bien un acto socializador, que sobrevive de alguna manera gracias a la interacción proporcionada por los sujetos; creando así nuevos aprendizajes provenientes de la experiencia, y a su vez a partir del carácter dialógico que reside en todo acto educativo. No obstante, antes de indagar respecto al conocimiento, iniciaremos por el saber pedagógico.

Dicho concepto nace en Grecia y proviene de la empírica (experiencia); de episteme (por cuanto se buscaba responder a los por qué), y *“de técnica como un saber hacer con conocimiento de causa, un saber objetivo y sistematizado con categorías de universal, en cuanto se refería a casualidades”* (Gallego-Badillo, 1995:72).

Gallego-Badillo (1995) define el saber cómo *“una construcción del intelecto humano que se halla conformada por un discurso, un objeto de conocimiento, un ámbito demostrativo que es, también, una construcción (una artificialidad que se introduce en el mundo extra subjetivo desde las proposiciones que se deducen del discurso) y unas reglas de producción y de demostración que le son propias. Ese saber no es producto de la observación detallada del medio ni el ámbito*

demostrativo existe antes de la elaboración del saber” (Pág. 73). Surge así, la proyección de este saber mediante la comprensión de la pedagogía, en consideración que este saber es sustento epistemológico y científico, teniendo presente el poder del discurso pedagógico, el cual es comprendido por Gallego-Badillo (1995) no como “la disertación que el educador hace a sus alumnos en el aula de clases, cuando expone la interpretación que él ha elaborado sobre el tema que se trabajará, aun cuando haya en la exposición que hace una intencionalidad pedagógica” (Pág. 71).

Por otro lado, *“se puede concebir un saber cómo un campo disciplinario, como una tradición de procedimientos y técnicas para abordar problemas teóricos o prácticos o podemos concebirla como una profesión, con un conjunto organizado de instituciones y roles humanos cuya tarea sería aplicar o mejorar esos procedimientos y técnicas” (Toulmin, 1977:139). Si los conocimientos científicos y epistemológicos forman parte del saber pedagógico, y este, es concebido como un campo disciplinario, su definición nos acerca a la pedagogía más que a cualquier otro aspecto y, de ella hemos mencionado hablar en reiteradas ocasiones, y aún, sigue siendo motivo de discusión debido a la doble concepción que radica entre una técnica o una ciencia.*

La pedagogía es una disciplina que tiene por objeto de estudio la educación, refiriéndonos que es así por la formación mediante el proceso que permite que los sujetos experimentan la concientización de sus conocimientos; y a la cual se le ha dado varios enfoques dentro de los cuales se encuentra el orden psicosocial; combinando su investigación con disciplinas tales como la psicología, sociología antropología, medicina e historia.

De la pedagogía se desprenden los conocimientos que el profesor posee, y hoy, la fragilidad de su profesión, determinada por los cuestionamientos que se generan actualmente, y debido, a la formación técnica de muchos profesores. Teniendo presente que *“la formación inicial seguirá adoleciendo de tal dualidad epistémica mientras no resuelva articular ambas esferas de saberes, en otras palabras, mientras la base disciplinar no se integre con los saberes pedagógicos*

en una apuesta más cercana a lo propio de la didáctica, los saberes didácticos o, en palabras de Lee Shulman, a la construcción de un conocimiento pedagógico del contenido” (Núñez, M y Cubillos, L, 2012:84).

Existe una visión que corresponde a la visión dominante de la pedagogía; la cual nos contrapone en la dicotomía anteriormente mencionada (técnica-ciencia), por tanto, aquella formación docente que nace a la luz de la tecnicidad se convertirá en mecánica, permitiendo que los pedagogos forjen sus saberes y haceres pedagógicos mediante la reproducción de aquello que le enseñan a los estudiantes. Mientras que la visión científica dará el pie hacia la crítica y fundamentalmente a la autonomía dentro del espacio que la pedagogía , siendo este expresado fuera o dentro del aula, lo que se relaciona a un interés de conocimiento más bien técnico.

3.4 Prácticas pedagógicas: Definición.

“Como profesor debo saber que sin la curiosidad que me mueve, que me inquieta, que me inserta en la búsqueda, no aprendo ni enseño” (Freire, 2006:83)

Silvina Gvirtz (2011), manifiesta que *“todos nos educamos, a todos nos enseñaron cosas, dentro de la escuela y fuera de ella (...) Desde esta perspectiva, todos sabemos de educación porque todos vivimos la educación.”* (Pág.13). A diario socializamos, y al socializar, establecemos vínculos de aprendizajes mediados por la interacción que realicemos con nuestros pares o con sujetos que se encuentren jerárquicamente situados. Diariamente con o sin intención, generamos ambientes para nuevos aprendizajes, pero ¿Quién es el responsable de generar aprendizajes?

Como investigadoras, indagaremos en torno a las prácticas pedagógicas, resultando necesario comenzar por aquello esencial y tal vez, determinante, que envuelve dicho concepto; sustentando la concepción de educación a partir de la amplitud que la envuelve y que por tanto no puede abordar únicamente un significado y/o enfoque, y que educación debe comprenderse como un acto

científico que rescate las experiencias de los estudiantes, de tal manera que aquellos sean concebidos como sujetos integrales. De esta manera los aspectos mencionados son elementos del quehacer docente, es decir, son elementos que se posicionan en las denominadas prácticas pedagógicas.

Por tanto, consideramos necesario comenzar desde una mirada basada en torno a la enseñanza, ya que *“existen múltiples formas de entender, conceptualizar, describir, explicar y organizar las actividades de enseñanza. Como cualquier otra práctica, no existe una única perspectiva, una forma unívoca e indiscutible para referirnos o pensar la tarea central de la docencia”* (Gvirtz, 2011: 151).

A su vez, también es posible abordar en este punto, que la educación en sí misma no se encuentra únicamente destinada a la entrega de contenidos hacia la población estudiantil, es decir, *“la educación es un fenómeno necesario e inherente a toda sociedad humana”* (Gvirtz, 2011:14). No obstante, identificamos que la educación expresa mediante las prácticas pedagógicas su sentido de poder y su sentido de producción y reproducción social, es decir, *“cuando las prácticas educacionales tienden a conservar un orden social establecido conocido como statu quo, estamos frente a fenómenos educativos que favorecen la reproducción”* (Gvirtz, 2011:16) y *“cuando las practicas educacionales tienden a transformar el orden establecido y crear un nuevo orden, estamos ante prácticas educativas productivas”* (Gvirtz, 2011:17). Por tanto, en relación al sentido de producción y reproducción que subyace en torno al fenómeno educativo, las investigadoras expresamos qué, es posible evidenciar que ambos sentidos nos conducen a situar en tela de juicio el concepto de autonomía que reside en cada una de las prácticas que adoptan los docentes en el diario vivir educativo, puesto que, el carácter autónomo que posea el docente es aquel elemento esencial que debiese residir en las prácticas pedagógicas de todos y cada uno de los docentes, ya que si la autonomía está ante todo, los quehaceres estarán enfocados netamente en la subjetividad y la construcción de los propios conocimientos por parte de los estudiantes.

Por otro lado, y en relación al sentido de poder que expresa la educación mediante las prácticas pedagógicas, Gvirtz (2011) manifiesta que *“poder es la capacidad de incidir en la conducta del otro para modelarla”* (Pág.18). De esta manera, se comprende que aquella tarea de incidir en la conducta del otro para *“modelarla”*, recae necesariamente en la figura del cuerpo docente, pues son ellos quienes conviven diariamente con los estudiantes al interior de la sala de clases, de esta forma, se destacan dos formas de ejercer el poder cotidianamente en nuestra sociedad, *“en el nivel macro-, ejercen el poder los políticos, los grandes empresarios, los medios de comunicación o la gente en una manifestación, mientras que el poder en el nivel micro-es, por ejemplo el de una madre al establecer un límite a sus hijos, el de un supervisor frente al directivo, el del director frente a un maestro, el de un profesor frente a su alumno”* (Gvirtz, 2011:18).

Aquello, nos permite acercarnos y asimismo, vincular al concepto de saber, en conjunto al concepto de prácticas pedagógicas, ya que ambos se complementan. Pues, para llevar a cabo las prácticas pedagógicas, es preciso que el docente conste de conocimientos previos que sustenten su rol, lo cual en palabras de Valdivieso y otros (2000) se denominan como *“conocimiento de base”* (Pág.422), los cuales, básicamente articulan las habilidades básicas con las que debiese contar el docente para llevar a cabo su rol al interior de las salas de clases, pues de esta manera se alcanzará una enseñanza de carácter significativa y satisfactoria para los estudiantes. A su vez, en este punto también es preciso distinguir que en torno a las prácticas pedagógicas que debiese existir una organización en torno a qué contenidos se pretenden entregar a los estudiantes, lo cual nos permite identificar que el docente es aquel que debe contar con una serie de saberes pedagógicos, siendo estos el conjunto de saberes que facilitarán la entrega de contenidos y el entramado de conocimientos dirigidos hacia los estudiantes; intencionando de tal forma a una comunicación de carácter certero.

Para dicha entrega, Gvirtz (2011), expresa un esquema de la comunicación en donde *“el docente es el emisor y los alumnos son los receptores de un proceso comunicacional, el contenido es el mensaje de la transmisión pedagógica”*

(Pág.18), al mismo tiempo en que *“el contenido es un objeto simbólico y las características de este mensaje dependerán del modo en que es organizado y transmitido”* (Gvirtz, 2011:19), lo cual nos permite situarnos por sobre la noción de que necesariamente debe existir una organización y selección de los contenidos que se pretenden entregar en la salas de clases, pues a pesar de que *“el contenido a enseñar es una indicación explícita respecto de algo que debe ser intencionalmente presentado a los alumnos”* (Gvirtz, 2011:18), estos deben ser previamente analizados, organizados y seleccionados por el docente que se encargará de la enseñanza de determinado contenido, pues de esta manera, las tesis sostenemos que, se alcanzará una intencionalidad significativa de aquello que se pretende enseñar a nuestros estudiantes.

Por esto resulta necesario realizar una distinción fundamental entre el concepto de contenido a enseñar y aquel contenido de la enseñanza, puesto que, *“el contenido a enseñar es aquello que las autoridades reconocidas como legítimas determinan que debe ser presentado a los alumnos en las escuelas, mientras que, el contenido de la enseñanza es lo que efectivamente los docentes transmiten a sus estudiantes”* (Gvirtz, 2011:19).

Es en lo referido a las prácticas pedagógicas donde existen un sinnúmero de decisiones como respuesta a la realidad educativa ante la cual se enfrentan diariamente los docentes insertos en un sistema educativo, lo cual se expresa por ejemplo en lo mencionado con anterioridad y también es posible identificar una toma de decisiones entorno al currículum oculto que subyace en toda práctica pedagógica, puesto que según Gvirtz (2011) *“el contenido es el objeto de la enseñanza, pero hay contenidos enseñados que no han sido explicitados como contenidos a enseñar”* (Pág.19); quedando de tal manera expuesta la posibilidad latente que existe en torno a la implementación del currículum oculto, es decir, aquella especificación que por decisión del docente es utilizado para llevar a cabo la instancia de enseñanza y aprendizaje al interior del aula.

Por otro lado, aquellos saberes que determinan el acto pedagógico se encuentran ligados a la función que cumplen las instituciones hacia el profesorado,

determinando su formación, ya que como señalan Madrid y Amanda (1999) *“las instituciones de formación del profesorado tienen dos funciones claras y específicas: primera, formar profesores enfocada a distintos niveles de educación y, segunda, proponer alternativas para continuar la formación permanente del profesorado”* (Pág.2); quedando al descubierto de esta manera, decisiones en torno a variadas situaciones que se desencadenan en la cotidianidad de la realidad pedagógica, decisiones que se encuentran teórica y prácticamente en pro de la reflexión y la autonomía de los docentes en formación, lo cual a juicio de las investigadoras es un aspecto esencial en las carreras que se relacionan con la educación, pues la reflexión y la autonomía son uno de los aspectos esenciales en aquellas profesiones.

Por tanto, a partir de lo expuesto, es posible enfrentarnos ante un acercamiento del significado concreto del concepto de prácticas pedagógicas, pues para Valdivieso y otros (2000) *“la práctica pedagógica corresponde a la acción práctica que tiene lugar en el contexto escolar y, más específicamente, en el aula, supone el desarrollo de ciertas actividades materiales orientadas y estructuradas que tienen por finalidad el logro de enseñanza por parte del profesor y aprendizaje por parte de los estudiante de ciertos contenidos educativos específicos utilizando ciertas mediaciones pedagógicas específicas para la intención de dicho objetivo”* (Pág.427).

De esta manera, es posible concebir el concepto de prácticas pedagógicas a partir de la multidimensionalidad de su esencia, ya que con base en los aspectos abordados evidenciamos que existe una accionar por parte del docente complementado a partir del saber, el conocimiento, teoría y práctica, lo cual a su vez también queda expresado por Valdivieso y otros (2000) instalando tres comprensiones de la práctica pedagógica: *“1.-Práctica pedagógica como arte o técnica de enseñanza. 2.-Práctica pedagógica como la puesta en ejercicio de esquemas de acción. 3- Práctica pedagógica como imbricación de saberes y acción”* (Pág.430).

A continuación se presenta un cuadro explicativo de aquello esencial que radica en torno a las comprensiones de práctica pedagógica que son distinguidas por Valdivieso y otros (2000:432).

Cuadro 3: “Distinción en torno a la comprensión de las prácticas pedagógicas”

	ARTE O TÉCNICA DE ENSEÑANZA	PUESTA EN EJERCICIO DE ESQUEMAS DE ACCIÓN	DIALECTIZACIÓN ENTRE SABERES Y PRÁCTICAS
ACTIVIDAD TÍPICA	Producir una obra; obtener resultados exteriorizados.	Actuar en situación	Problematizar, investigar, reflexionar sobre la propia práctica.
NATURALEZA DE LA RELACIÓN	Teórica, orientada de acuerdo a fines ,normas y prescripciones externas	Práctica, orientada a enfrentar, controlar y resolver problemas prácticos	Teórico-práctica, orientada a mediar la acción
FINALIDAD	Desarrollar la acción eficaz	Desarrollar la acción efectiva	Desarrollar la acción eficiente, contextualizada y pertinente
RELACIÓN SABER- ACCIÓN – PRÁCTICA	Aplicativa; normativa	Articulada a partir de la inmediatez de los requerimientos del evento particular	Yuxtaposición ,mutua superposición, retroalimentación
ROL DEL PROFESOR	Favorecer con los medios adecuados el desarrollo natural del educando o técnico Artesano o técnico	Hacer frente, deliberar y actuar en la incertidumbre y la contingencia. Práctico como lo es el ingeniero, el médico	Reconocer la complejidad de la situación, analizarla en sus diversos componentes para actuar en situación Actor-agente- investigador

Fuente: Boletín de Investigación Educativa. (Valdivieso y otros, 2000:432)

Por otro lado y tal como ha sido mencionado, cabe resaltar, que entorno al desarrollo de las prácticas pedagógicas también es posible abordar e identificar el aspecto práctico y teórico en conjunto a los saberes que se ven reflejados en la práctica del docente, lo cual según Valdivieso y otros (2000) se refiere al *“saber en uso”* (Pág.432), puesto que este concepto, en palabras de Valdivieso y otros (2000) está *“(…) en el centro de las relaciones entre saberes y prácticas (…) da cuenta de la articulación que se produce entre los diversos tipos de saberes que posee el actor y su práctica”* (Pág.432).

De esta manera y a partir de lo citado, es posible evidenciar que el concepto de saber en uso posee una esencia enfocada en aquellos conceptos que se encuentra de manera “oculta” en los docentes y por tanto de manera casi innata son aflorados en el ejercer diario de la práctica docente en las aulas, lo cual es un aspecto de suma relevancia y urgencia de indagar puesto que la tarea docente se vuelve especial cuando la desempeñamos a partir de la esencia que subyace en cada uno de nosotros.

Al mismo tiempo que las prácticas pedagógicas son vinculadas al saber pedagógico, a la formación que revisen los docentes, es posible vincularlas al conceptos de Intereses del conocimiento, pero propuestos como una nueva teoría cognitiva que facilita la comprensión de los diversos actuares de los docentes.

3.5 Conceptos de metodología, estrategias y representaciones.

“Para acompañar el proceso de aprendizaje, es necesario, desde la enseñanza, crear un ciclo constante de reflexión-acción-revisión o de modificación acerca del uso de las estrategias de enseñanza”

(Anijovich y Mora, 2010:25).

Todo docente fundamenta su práctica pedagógica en una definida metodología, la cual a su vez contiene una estrategia de enseñanza determinada. Asimismo, son los estudiantes quienes forman representaciones de los profesores,

basándose en la forma que estos tienen de llevar a cabo la metodología y estrategia de enseñanza al interior del aula.

Por esto y considerando la temática abordada en esta investigación, es que creemos fundamental establecer brevemente definiciones de los conceptos anteriormente mencionados, añadiendo lo que como investigadoras creemos de dichos conceptos abordados.

Al hablar de metodología, necesariamente debemos abordar el concepto de método, pues según Gordillo (2007) *“la metodología es entendida como un concepto global referido al estudio del Método (o de los métodos) desde un proceso sistemático en el cual se adquieren modos y formas de conocimiento; el Método es considerado como el camino para obtener un fin de manera ordenada, desde un conjunto de reglas”* (Pág.123). Así, es como los docentes organizan sistemáticamente los conocimientos que la metodología les otorga para llevar a cabo la clase al interior del aula.

Para Lima (1983) también existe una relación entre metodología y método, pues considera que *“metodología se refiere al estudio de los métodos como objeto de conocimiento. Es la teoría de los métodos que ordena las operaciones cognoscitivas y prácticas, en la acción racional profesional”* (Citado en Gordillo, 2007:124), así mismo el autor establece a su vez que *“un método es un conjunto de procedimientos estructurados, formales, sistematizados, científicamente fundamentados, característicos de una profesión y/o de la investigación”* (Citado en Gordillo, 2007:124)

Por otro lado, Ander-Egg (1985) menciona que la *“metodología es la ciencia o teoría sobre los métodos para el conocimiento científico de las realidades y para la transformación de la misma. Comenzó a adquirir importancia desde comienzos de la edad moderna, cuando Bacon, Galileo y luego Descartes, plantearon la cuestión “del mejor camino para llegar a un conocimiento efectivo, y, a la vez, riguroso de la naturaleza”* (Citado en Gordillo, 2007:124), asimismo el autor define el método como un *“camino a seguir, mediante una serie de operaciones y reglas*

fijadas de antemano, de manera voluntaria y reflexiva para alcanzar cierto fin” (Citado en Gordillo 2007:124)

Para Mendoza (1990), la metodología *“es ante todo una posición científica, que se ubica necesariamente en una visión teórica, una opción ideológica”* (Citado en Gordillo 2007:125), mientras que el método es definido por la autora como *“un procedimiento rigurosamente planeado y diseñado para descubrir las formas de existencia de los procesos objetivos, desentrañar sus conexiones; generalizar y profundizar los conocimientos y demostrarlos con rigor racional”* (Citado en Gordillo 2007:125).

Como es posible apreciar, la metodología es concebida como el estudio del método, que lleva a los docentes a conocer o descubrir otras realidades posibles y/o a generar nuevos conocimientos a partir de estas. Mientras que el método, organiza y sistematiza dichos conocimientos, basados en un conjunto de reglas, las cuales tienen un fin único; en este caso el que los estudiantes lleven a cabo satisfactoriamente sus procesos de enseñanza y aprendizaje, considerando además la/s estrategia de enseñanza que permita llevar a cabo dicho aspecto; a partir de las definiciones existentes acerca del concepto de método o metodología, las investigadoras develamos que existe una clasificación de estos, la cuales responden a diversos orígenes o áreas de interés, tal como se presenta en la tabla a continuación, la cual expone los diversos métodos, como el de razonamiento, organización de la materia, relación con la realidad entre otros, así como también su respectivas clasificaciones y características:

Cuadro 4: “Clasificación de métodos de enseñanza”¹⁴

Método	Clasificación	Características del método
Por razonamiento	Deductivo	El docente presenta conceptos o definiciones de las que se extraen conclusiones. Este método se utiliza cuando los contenidos curriculares son conocidos por los estudiantes y se va desde lo general a lo particular.
	Inductivo	Este método se basa en la participación activa y en la experiencia. El asunto estudiado va desde lo particular a lo general.
	Analógico o comparativo	El pensamiento va desde lo particular a lo particular y es utilizado en el ámbito científico para contrarrestar lo deductivo de lo inductivo.
Por organización de la materia	Lógica de la tradición o disciplina científica	Cuando se respeta la lógica de las cosas, comenzando desde lo simple a lo complejo.
	Psicología del alumno	En este tipo de método la lógica que se sigue, responde a las necesidades de los estudiantes. Comenzando de lo conocido a lo desconocido. Se pretende motivar a los estudiantes frente a su proceso de enseñanza y aprendizaje.
Por la relación con la realidad	Simbólico o verbalístico	La realización de la clase se basa únicamente en lo escrito u oral.
	Intuitivo	Por medio del aprendizaje y las estrategias utilizadas para llevarlo a cabo, se pretende acercar a la realidad inmediata del estudiante.
Por actividades externas del alumno	Pasivo	La actividad docente está por sobre los estudiantes. Ejemplos tales como: exposiciones, preguntas o dictados.
	Activo	El estudiante participa por ende, se promueve la motivación frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje.
Por sistematización de conocimiento	Globalizado	Se centra en abordar un tema de interés que está acorde a las necesidades de los estudiantes.
	Especializado	Las áreas, temas o asignaturas se tratan independientemente.
Por aceptación de lo enseñado	Dogmático	Se imponen conocimientos, los cuales los estudiantes deben aceptar sin discusión. Este método, devalúa que importa aprender más que comprender.
	Neurístico o de descubrimiento	El estudiante descubre su propio aprendizaje.

¹⁴ Cuadro creado por las investigadoras, con base en información extraída de Titone, R. (1974), “metodología didáctica”. Editorial Rialp. Madrid.

La estrategia, es un concepto que esta conjugado con la metodología, pues todo docente tiene a la base de sus prácticas pedagógicas al interior del aula, una metodología y una estrategia determinada.

Cabe destacar, que dentro de las estrategias podemos encontrar una distinción entre las de aprendizaje y las de enseñanza, no obstante haremos referencia en esta ocasión y de acuerdo al sentido de nuestra investigación solo a las estrategias de enseñanza, las cuales de acuerdo a lo expuesto por Anijovich y Mora (2010) es un *“conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos”* (Pág.25), pues estas son utilizadas por el docente y se encuentran a la base de las prácticas pedagógicas desempeñadas por aquellos.

En relación a lo anterior, las autoras consideramos, y de acuerdo a lo expuesto por Anijovich y Mora (2010) que las estrategias de enseñanza se componen de dos dimensiones y tres momentos, los cuales quedaran expresados en el siguiente cuadro:

Estrategias de Enseñanza	
Dimensiones	Momentos
<ul style="list-style-type: none"> • <i>“La dimensión reflexiva en la que el docente diseña su planificación. Esta dimensión involucra desde el proceso de pensamiento del docente, el análisis que hace del contenido disciplinar, la consideración de las variables situacionales en las que tiene que enseñarlo y el diseño de alternativas de acción, hasta la toma de decisiones acerca de la propuesta de actividades que considera mejor en cada caso.</i> • <i>La dimensión de la acción involucra la puesta en marcha de las decisiones tomadas.</i> 	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>El momento de la planificación en el que se anticipa la acción.</i> 2. <i>El momento de la acción propiamente dicha o momento interactivo.</i> 3. <i>El momento de evaluar la implementación del curso de acción elegido, en el que se reflexiona sobre los efectos y resultados obtenidos, se retro-alimenta la alternativa probada, y se piensan y sugieren otros modos posibles de enseñar”</i>.¹⁵

¹⁵ Cuadro creado por las autoras, con base en información extraída de: Anijovich. R y Mora. S. (2010) “ESTRATEGIAS DE ENSEÑANAZA. Otra mirada al quehacer en el aula”. Editorial AIQUE. Buenos Aires.

Por otro lado y en relación a las representaciones, es posible decir que estas subyacen en el ser humano a partir de nuestros primeros años de vida, por tanto según Delval (1996) *“una de las principales características de los hombres es la de construir representaciones precisas de la realidad que permiten actuar sobre ellas y anticipar lo que va a suceder”* (Pág.226).

Al situar lo anterior dentro de un contexto educativo es posible evidenciar que las representaciones que subyacen en cada uno de los estudiantes dentro del aula y los cuales cotidianamente se ven enfrentados al proceso de enseñanza y aprendizaje ejercido por un docente en función de “como” se está ejerciendo dicho rol, tiene que ver con representaciones individuales, puesto que dichas interpretaciones provienen de la subjetividad de cada persona, quienes conscientemente depositan expectativas en el docente al momento en que este ejerce su rol dentro del aula, explicado de otra forma, los estudiantes perciben la manera en que el docente se desenvuelve y a partir de aquello construyen expectativas en función de su desempeño y es en base a lo mencionado que se realiza una valoración positiva o negativa del rol docente ejercido.

De acuerdo a lo expuesto por Piaget (1946) *“lo característico de la representación humana es la utilización de significantes diferenciados de los significados que representan”* (Citado en Delval,1994:227), lo cual se refiere a que ante la visualización de un acontecimiento podemos emplear significantes para un significado, no alterando la interpretación de aquella situación vivenciada, por tanto y como lo expone Piaget (1946) *“la representación hay que verla en conexión con todas las actividades de extracción e interpretación de la información que el ambiente proporciona. Constituye un aspecto más de la capacidad que tiene el sujeto para construir y organizar el mundo que tiene a su alrededor”* (Citado en Delval, 1994:227)

Cabe destacar que las representaciones no son estáticas, sino que estas pueden ir variando, dependiendo de la situación o interpretación que cada persona le entregue, de acuerdo a Karmillof- Smith(1992), quien expone que estas *“sufren sucesivas reelaboraciones, alcanzando grados de abstracción cada vez mayores”*

(Citado en Perinat, 2007:262), esto puede quedar explicado, ya que Boutroux (1895) menciona que las representaciones mentales “*son la cadena que vincula el exterior al interior*” (Citado en Vidal, 1994 :225), esto tiene que ver con que todo aquello que observamos en el entorno, es representado e interpretado y re-interpretado en nuestro interior de acuerdo a nuestra propia subjetividad, lo cual permite que un acto, en el caso del rol docente sea interpretado, e interiorizado de tantas formas como estudiantes se encuentren al interior del aula, es por lo anterior que también los estudiantes se crean ciertas expectativas y representaciones en torno al rol docente, lo cual genera que esperen que estos actúen de cierta forma ya predeterminada.

CAPÍTULO III

DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 Enfoque Metodológico

En consecuencia con la naturaleza de esta investigación, la cual se enfoca en la influencia de las prácticas pedagógicas en los procesos de reinserción educativa, destacando que esta posee un enfoque metodológico cualitativo, por ende *“está orientada a captar el origen, el proceso y la naturaleza de estos significados que brotan de la interacción simbólica entre los individuos”* (Ruiz, 1999:15), cabe destacar que es de tipo descriptivo-interpretativo, ya que buscamos conocer, comprender y poder llegar a describir las prácticas docentes y las representaciones que los estudiantes tienen de estas y en consecuencia con los objetivos propuestos y la interpretación que se realizará de diversas ideas, supuestos, respuestas y aseveraciones, identificamos desde qué Interés del Conocimiento propuesto por J. Habermas (1982), desarrollan los docentes sus prácticas pedagógicas y cómo estas influyen en los estudiantes; indagando en las estrategias y metodologías utilizadas por los docentes, con el fin de esclarecer cómo influyen en los procesos de reinserción educativa de los estudiantes; y por último, develamos las representaciones que los estudiantes tienen de los docentes en espacios de reinserción educativa.

3.2 Sujetos de estudio

Los sujetos de estudio de esta investigación, son docentes y estudiantes de la escuela Padre Álvaro Lavín, ubicada en la comuna de Maipú. Estos sujetos de estudio, han sido indagados con el fin de conocer cómo los docentes llevan a cabo sus prácticas pedagógicas y en consecuencia, como los estudiantes visualizan dichas prácticas, tomando en consideración la implicancia que estas tienen en espacios de reinserción educativa y las características y particularidades de los estudiantes que allí llevan a cabo sus procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por lo ya mencionado, es que han sido seleccionados 3 docentes, mediante la realización de una pre-entrevista, en la cual se determinó la disposición y tiempo

con el cuales estos contaban, así como la cantidad de años trabajados en el ámbito de la reinserción educativa, para la cual estimamos como mínimo 5 años, pues consideramos que es una cantidad suficiente en cuanto a experiencia.

Mientras que la elección de los estudiantes, ha sido a través de características como; rango etario (entre 15 a 17 años); 2 estudiantes por sexo y que lleven a lo menos un año en instituciones con proyecto de reinserción; con el fin de develar distintas realidades frente a una misma problemática como lo es la reinserción educativa, ateniéndose así a una comprensión de los distintos factores que llevaron a los estudiantes primero a desertar de la educación y segundo, a reinsertarse en la misma.

3.3 Técnicas de recolección de la información,

Las técnicas e instrumentos utilizados al momento de indagar y recabar la información referida a la problematización de esta investigación, es la entrevista en profundidad y la observación directa, en cuanto a la primera, que se encuentra dirigida a los estudiantes, consideramos que nos otorga variadas posibilidades para conocer los objetivos propuestos, pues *“por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras”* (Taylor y Bodgan, 1987:194-195)

La entrevista en profundidad, ha sido seleccionada como una de las técnicas que nos da la posibilidad de recabar información, pues consideramos que, con base en las respuestas y dialogicidad generada durante la entrevista, podemos realizar la interpretación de la información expuesta por nuestros sujetos de estudio, lo cual a su vez, según Benney y Hughes (1970) es, *“la herramienta de excavar”* (Citado en Taylor y Bodgan, 1987:194), ya que, a través de los relatos verbales logramos adquirir conocimientos sobre la realidad específica de cada entrevistado; conduciendo a las investigadoras a adquirir una respuesta única al término de esta investigación.

Por otro lado, en relación a los docentes, recabamos información mediante una observación directa, *“en la cual el investigador puede observar y recoger datos mediante su propia observación”* (Rodríguez, 2005:98), esto nos otorga la instancia de evidenciar de manera objetiva la realidad de las prácticas pedagógicas utilizadas por los docentes seleccionados.

Mediante la utilización de dichos instrumentos recabamos información la cual nos permite develar los objetivos propuestos en esta investigación, conociendo las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes en espacios de Reinserción Educativa y a la vez, como los estudiantes de estos espacios educativos, reconocen dichas prácticas pedagógicas.

Cabe destacar que ambos formatos se encuentran en los anexos de esta investigación¹⁶.

3.4 Técnica de análisis.

El análisis de la información reunida, es ejecutado a través de un análisis de contenido, el cual según Berelson (1948) es *“una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de las comunicaciones con el fin de interpretarlas”* (Citado en Bardin 1994:13), este es llevado a cabo a través de una transcripción de los aspectos observados de forma visual y auditiva dentro del aula, hacia un formato escrito de aquellas observaciones y entrevistas realizadas.

Para la observación a los docentes realizamos categorías a priori, las cuales son generadas a través de diversos criterios y objetivos considerados durante la observación al interior del aula. Cabe destacar que en cuanto a la pauta de observación se consideraron los siguientes ejes de análisis:

¹⁶ Ver anexos 1 y 2 de las páginas 130-131

3.5 Ejes de análisis.

- **Intereses del conocimiento**: Dentro de esta categoría se busca observar desde que Interés del Conocimiento propuesto por J. Habermas, los docentes desarrollan sus prácticas pedagógicas, considerando tres tipos de intereses; técnico, práctico y crítico- emancipador.
- **Estrategias**: Por medio de esta categoría buscamos indagar en aquellas estrategias utilizadas por los docentes al interior del aula y el impacto que estas generan en los estudiantes, considerando que estos se encuentran dentro de un proceso de reinserción educativa, así como también contribuirá en la identificación del tipo de interés que se sitúan los docentes observados.
- **Metodologías**: Esta categoría busca indagar en las metodologías que los docentes utilizan al momento de llevar a cabo las prácticas educativas dentro del aula, y a la vez contribuirá para identificar desde que tipo de interés se posicionan los docentes observados.

CAPITULO IV

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

A continuación se presenta el análisis de la información recopilada a través de las entrevistas en profundidad aplicadas a nuestros sujetos de estudios, los cuales en este caso corresponden a cuatro estudiantes de la Escuela Padre Álvaro Lavín, y observaciones directas, orientadas a tres docentes del mismo establecimiento, los cuales fueron seleccionados por medio de una serie de categorías definidas a priori por las investigadoras, con el fin de que estas contribuyan a realizar un análisis en profundidad, y a la vez develar nuestros objetivos de investigación por medio de la información recopilada.

Cabe recordar que, los objetivos que hemos establecido las tesis durante esta investigación, son los siguientes:

Objetivo general:

Conocer el tipo de prácticas pedagógicas que influyen en los procesos de reinserción educativa, considerando Intereses del Conocimiento, estrategias de intervención y metodologías implementadas por los docentes, con el fin de lograr la permanencia de los estudiantes.

Objetivos específicos:

- Identificar desde que Interés del Conocimiento, propuesto por J. Habermas, desarrollan los docentes sus prácticas pedagógicas.
- Indagar en las estrategias y metodologías empleadas por los docentes, para esclarecer cómo estas influyen en los procesos de reinserción educativa.
- Develar las representaciones que los estudiantes tienen de las estrategias utilizadas por los docentes en los espacios de reinserción educativa.

4.1 Identificación del posicionamiento de las prácticas pedagógicas ejercidas por los docentes de la Escuela Padre Álvaro Lavín, desde los Intereses del Conocimiento propuestos por J. Habermas.

A partir de los objetivos planteados y la información obtenida mediante las observaciones realizadas a los docentes, las investigadoras identificamos que en las prácticas pedagógicas ejercidas por ellos se evidencian principalmente dos tipos de Intereses del Conocimiento, los cuales resultan predominantes al momento de llevar a cabo sus clases; dichos Intereses son el Técnico y Práctico. El primero de ellos según J. Habermas (1982) *“se basa en la necesidad de sobrevivir y reproducirse que tiene la especie, tanto ella misma como aquellos aspectos de la sociedad humana que se consideran de mayor importancia”* (citado en Grundy, 1998:27), evidenciando de esta forma el carácter vigilante y de control que presenta la especie humana, lo cual en este caso es posible identificarlo mediante el rol docente ejercido. En cuanto al Interés del Conocimiento Práctico, Habermas (1972) menciona que así como *“el interés técnico se orienta al control, el interés práctico apunta a la comprensión”* (Pág.310), considerando de esta forma que los docentes posicionados desde este interés al momento de llevar a cabo sus clases, abordan los contenidos, estableciendo una relación con las experiencias previas de los estudiantes, no obstante esto es tensionado, pues a la hora de las decisiones al interior del aula, es el docente quien toma la última decisión.

Por ende, consideramos que los docentes durante el desarrollo de sus prácticas pedagógicas incentivan a los estudiantes a ser partícipes de sus procesos de enseñanza y aprendizaje, pero al mismo tiempo establecen límites que dejan en manifiesto las relaciones asimétricas (profesor- estudiante) que surgen dentro del aula, lo cual podemos evidenciar en la observación a la Docente N° 3 quien: *“expulsa a un estudiante de la sala, diciéndole lo siguiente: sal de la sala, date una vuelta, mójate la cara y vuelve cuando quieras aprender”* (Observación 3), esto demuestra que existe un interés por el aprendizaje de los estudiantes, no obstante se mantiene una relación asimétrica donde el docente es quien determina todo aquello que sucede dentro del aula.

Al decir que los profesores incentivan a los estudiantes a ser participantes activos de su proceso, las investigadoras nos referimos a que el docente es representado como una figura de apoyo en relación a las actividades que realizan los estudiantes no sólo a nivel curricular, sino mediante vínculos socioafectivos que surgen en este tipo de relaciones, por tanto, el docente también es un mediador en la entrega de contenidos y valores hacia y de los estudiantes. El vínculo mencionado, es evidenciado en ocasiones por el rescate de aprendizajes previos que es observado en los inicios de las clases tales como: *“La profesora entrega las guías de trabajo a los estudiantes, explica esta paso por paso, rescatando los aprendizajes previos de los estudiantes”* (DocenteN°2, Observación 5) o en el caso de la Docente N° 3 la que *“rescata aprendizajes previos de los estudiantes y utiliza material concreto para explicar el volumen de un cuerpo geométrico”* (Observación 4). En ambos casos, se evidencia el rescate de aprendizajes previos, es decir, se considera lo que los estudiantes ya conocen; iniciando las clases con una mediación entre los aprendizajes que los estudiantes poseen, y aquellos nuevos que se desean abordar por medio de diversas metodologías.

Las características anteriormente mencionadas se acercan a un interés de conocimiento de índole práctico, puesto que, el docente considera aprendizajes previos dejando que los estudiantes manifiesten ciertas opiniones. Finalmente es el docente quien lleva a cabo y guía la clase. No obstante, contrario a este interés del conocimiento en el cual se desenvuelven los docentes al momento de llevar a cabo sus prácticas pedagógicas, durante las observaciones, se devela un interés técnico, en el cual el rol autoritario del docente está claramente evidenciado por textualidades tales como: *“guarda celular, saca audífonos. Si usted no se calla no me va a escuchar y si no me escucha, no va a aprender”* (Docente N° 3, Observación 1). Al mismo tiempo se observa una instrucción clara al momento de dar inicio a la clase, esto, previo al contenido que se abordará durante esta sesión; y aunque para un docente que se desenvuelve en el Interés Técnico sea importante que el estudiante preste atención, la autonomía que un docente Crítico-Emancipador anhela indagar en sus estudiantes es un aspecto primordial de

potenciar, en este ejemplo dicha autonomía que se espera alcanzar se ve coartada por una instrucción, la cual la docente espera que los estudiantes cumplan, de lo contrario, se dificulta el comienzo de la clase o este no se ejecuta hasta que, efectivamente, los estudiantes no guarden el celular, se saquen los audífonos o guarden silencio; posicionándose a la vez, de forma clara, la docente como una figura de autoridad al interior del aula.

Por tanto, cabe mencionar que desde el Interés Técnico, lo que prima es el orden por sobre la opinión de los estudiantes, debido a que, los cuestionamientos son recibidos por los docentes como faltas y dudas ante la autoridad que representan dentro del aula y para los estudiantes, aunque tampoco podemos olvidar que los Intereses del Conocimiento evidenciados en las diversas observaciones responden a la visión que cada docente tiene de la educación, por ende, estos varían entre pedagogos y situaciones educativas destacando que, hay docentes que se sitúan constante y/o preferentemente desde un Interés Técnico, así como otros lo hacen desde un Interés Práctico, lo cual queda expresado de la siguiente manera en la Entrevista 1 *“yo creo que nada, bueno depende del profe porque algunos son atentos y otros que no están ni ahí te mandan para afuera o no te explican bien”*.

De acuerdo a lo mencionado con anterioridad, podemos dar cuenta que, se evidencia en los docentes algunos rasgos correspondientes al Interés Crítico-Emancipador, principalmente en la validación y aceptación de los estudiantes y su contexto, esto queda evidenciado en la observación a la Docente N° 2 en donde existe una *“vinculación del tema a trabajar con experiencias personales”*, así como también, se evidencia una preocupación e interés por parte de la docente en relación a la vida de los estudiantes y el contexto en el que se desenvuelven, lo cual queda expresado en las entrevistas, ya que los estudiantes rescatan los siguientes aspectos: *“como se dirigen a nosotros, el trato (¿cómo es ese trato?), bueno, porque por ejemplo en el otro colegio los profes era un no y era un no, en cambio aquí conversan contigo y te hacen entender las cosas, aunque sean buenas o malas”* (Entrevista 3); así como también, dentro de la misma entrevista se expresa qué: *“te escuchan, te entienden”*, fortaleciendo esta idea en la

Entrevista 1 en la cual el estudiante expresa: *“que son buena onda acá, porque no cualquiera te acepta en un colegio así, porque en otro colegio nos vamos no más”*.

Claramente en estos diálogos queda en evidencia la preocupación o interés que perciben los estudiantes por parte de los docentes, tal como se puede evidenciar en los círculos de conversación o en la forma de llevar a cabo las sesiones, pues se develan aspectos como los siguientes: *“se inicia la sesión preguntándole a los estudiantes como estuvo el fin de semana”* (Docente N° 3, Observación 4), asimismo se observa qué: *“la profesora inicia la sesión saludando y preguntando a los estudiantes como se encuentran y cómo lo pasaron el fin de semana”* (Docente n° 3, Observación 5), esclareciendo en lo ya mencionado, una estrategia utilizada por parte de la docente, pues más allá de enfocarse sólo en los contenidos, le otorga una importancia a la vida de los estudiantes, generando un clima de aula basado en la confianza y cercanía, así como también generando un sentido de pertenecía en estos y en sus procesos de enseñanza y aprendizaje, lo cual para las investigadoras es un aspecto fundamental considerando las características y particularidades del contexto educativo en el que estos se encuentran inmersos.

Por tanto, en lo referente a las prácticas pedagógicas llevadas a cabo por los docentes, asimismo el tipo de interés mediante el cual estas son influenciadas, cabe señalar que se transforman en determinantes en los procesos de Reinserción Educativa, pues son estos los que en cierto modo condicionan el actuar del docente, y a la vez influyen en las relaciones establecidas al interior del aula. Cabe destacar que dentro del establecimiento en el cual se ha desarrollado esta investigación las prácticas pedagógicas son de índole práctico, ya que estas tienen relación con el proceso de Reinserción Educativa de los estudiantes pues son los docentes quienes se relacionan mayoritariamente con estos, así como también quienes influyen a través de su actuar en las decisiones, en la motivación y participación de los estudiantes en sus procesos de enseñanza y aprendizaje, asimismo en su continuidad dentro de los espacios educativos.

4.2 Estrategias y metodologías utilizadas por los docentes de la Escuela Padre Álvaro Lavín, reconociendo la influencia de estas en procesos de Reinserción Educativa.

En cuanto a las metodologías, las investigadoras comprendemos estas como el conjunto de estrategias abordadas por los docentes y/o estudiantes al momento de llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por ende, desde la comprensión acerca del significado de metodología de enseñanza, las investigadoras identificamos que los docentes que desempeñan su rol en la Escuela Padre Álvaro Lavín utilizan metodologías basadas en el razonamiento, considerando la subdivisión que se desprende de este tipo de método, siendo este de carácter deductivo, inductivo o analógico interpretativo.

De esta manera y en base a las observaciones realizadas a los docentes, las investigadoras evidenciamos que existen prácticas pedagógicas desarrolladas y fundamentadas en un método deductivo, donde se prioriza la entrega de contenidos a partir de aprendizajes que surgen desde lo general a lo particular, lo cual queda ejemplificado por textualidades de las entrevistas, donde se menciona lo siguiente *“la profe “X” en mate explica lo que vamos a ver, por ejemplo el propósito que ponen en la pizarra, entonces ya sabemos lo que vamos a hacer”* (Entrevista 1); asimismo, en la Entrevista 2 se manifiesta que: *“empiezan explicando de que se tratará la clase, lo que haremos”* o, como se expresa en la Entrevista 3: *“primero ponen el propósito y luego explican y luego escriben en la pizarra y lo desarrollamos todos como curso”*.

De acuerdo a lo anterior, es posible develar que antes de comenzar la clase ya sea de forma teórica o práctica, se introduce a los estudiantes utilizando el propósito o conocido también por estos como el objetivo de la sesión, lo cual permite a los estudiantes anticiparse a los aprendizajes que se abordarán, además de poder realizar una conexión con aquellos contenidos que ya conocen, así como también permitirá captar su interés en aquellos nuevos aprendizajes en los que se interiorizará durante determinadas sesiones; es válido mencionar que aquello enunciado depende también del docente y de cómo este logre motivar a los

estudiantes, con el objetivo de que estos se transformen en participantes activos de sus procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, dentro de las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes de la Escuela Padre Álvaro Lavín, las investigadoras, también podemos identificar un rol docente desempeñado a partir de un método inductivo en el cual los aprendizajes abordados van desde lo particular a lo general. Dicho método, es utilizado por los docentes observados y se evidencia a través de lo siguiente: *“rescata aprendizajes previos de los estudiantes y utiliza material concreto para explicar el volumen de un cuerpo geométrico”* (Docente 3, Observación N°4); por tanto, se evidencia que a partir de la utilización de material concreto, la docente intenciona a que los estudiantes realicen una inferencia del contenido que se espera abordar durante el desarrollo de la clase, posicionándolos desde un comienzo como participantes activos en su procesos de enseñanza y aprendizaje, con el fin de generar aprendizajes significativos.

Las prácticas pedagógicas desempeñadas dentro de este espacio de reinserción educativa, también son tensionadas por una influencia de metodologías que se basan en la participación del estudiante o la respuesta de este frente a las actividades que se realizan, considerando su participación activa o pasiva. Por lo tanto, *“se observa que la profesora promueve la participación de los estudiantes y genera situaciones de debate entre ellos en relación al contenido”* (Docente N° 2, Observación 5), dentro de lo mismo se identifica que el Docente N° 1 *“promueve la participación de los estudiantes, llamándolos uno a uno y ayudándolos a realizar el ejercicio”* (Observación 9); en estos casos, los docentes incentivan la participación de los estudiantes de manera activa, haciéndolos partícipes de su proceso educativo y generando diversas situaciones en las cuales los estudiantes puedan desenvolverse y reconocerse como sujetos activos de sus propios aprendizajes.

Cabe destacar que, la participación de los estudiantes está influenciada a su vez por una metodología basada en la aceptación de lo enseñado, en donde se identifica un método de índole neurístico o de descubrimiento, determinado por el

acto de indagar en el aprendizaje alcanzado por los estudiantes, en el cual los docentes juegan un rol fundamental en la medida que influyen dicho proceso. Un ejemplo es que, *“diez minutos antes de que termine la clase, la profesora les pide a los estudiantes que le tomen atención y realiza preguntas que intencionan la metacognición, además de que los estudiantes evalúen con una nota de un 1 a un 7 la sesión y sus aprendizajes. Y pide que mencionen quien creen que no trabajó bien en la sesión, con el objetivo de que dicho estudiante la próxima sesión trabaje”* (Docente N°3, Observación 4). Por un lado se intenciona la participación de los estudiantes y por otro, se pretende que ellos sean capaces de autoevaluar y monitorear su participación en base a lo que aprendieron durante la sesión.

En cuanto a la metodología basada en la relación con la realidad, es posible identificar que los docentes influyen en los estudiantes el tipo de método simbólico o verbalístico en donde cimentan sus clases en lo escrito u oral, pues la Docente N°3: *“Indica:<saque cuaderno, saque lápiz y anote lo que voy a escribir en la pizarra>”* (Observación 1), asimismo el estudiante de la Entrevista 2 se refiere a que *“es sólo copiar y hacer las tareas (¿Y power point, videos?) De repente nos muestran videos cosas así, pero pocas veces”*. Aunque, también se identifica la metodología inductiva, en donde se hace parte al estudiante de su propio aprendizaje, evidenciándolo de la siguiente manera: *“realizan circuito de vallas mientras lo hacen, el profesor da las instrucciones explicando el uso de cada uno de los elementos colocados en la cancha”* (Docente N°1, Observación 3), esto nos permite esclarecer que tanto las metodologías o los Intereses del Conocimiento o cualquier actividad realizada dentro del aula, va a depender de cada docente, asimismo, de la recepción y/o percepción que los estudiantes tengan de estas, siendo esto por lo que las investigadoras consideramos necesario que los docentes sean capaces de innovar dentro del aula, buscando transformar las metodologías y estrategias utilizadas, con el objetivo de generar interés e involucramiento por parte de los estudiantes con sus procesos de enseñanza y aprendizaje, así como también de promover autonomía y un constante monitoreo de lo aprendido. Cabe destacar que, lo anterior es posible dentro de la medida en que los docentes conozcan y reconozcan a sus

estudiantes, sepan cuáles son sus intereses y motivaciones al momento de aprender.

Por otro lado y en relación a las metodologías utilizadas por los docentes en sus prácticas pedagógicas, las investigadoras evidenciamos un método que responde a la organización de la materia, lo que responde a la psicología del estudiante, pues es él quien describe métodos que son eficaces al momento de aprender; por ejemplo, en la Entrevista 1, el estudiante menciona lo siguiente: *“prefiero que me expliquen con palabras porque a veces no cacho las imágenes que ponen y que ó en la media rama, prefiero con palabras porque yo entiendo con palabras”*, de otra manera, el estudiante de la Entrevista 4 prefiere trabajar con *“guías porque te informan más, porque un video uno tiene que tar atento pa ver too lo que ahí te dicen, en cambio la guía podí leerla y si no entendí volver a leerla”*. Se evidencia que cada estudiante tiene su propia forma de aprender, siendo todas y cada una de ellas algo que debe ser enriquecido y validado por el docente al interior del aula, pues, es imposible pretender que todos los estudiantes empleen las mismas estrategias de aprendizaje, ya que con esto sólo se anula e invisibiliza al estudiante como agente activo y participativo de su propio aprendizaje.

Mientras que en lo relacionado a las estrategias, en este caso de enseñanza, podemos dar cuenta que estas se relacionan con las experiencias que el docente crea para favorecer los aprendizajes de sus estudiantes y de acuerdo a lo expuesto por Anijovich y Mora (2010), quienes relacionan las estrategias de enseñanza con la organización que los docentes deben tener de la clase, considerando su para qué y lo que se espera que aprendan los estudiantes, para lo cual se establecen dos dimensiones y tres momentos.

En lo que se refiere a las dimensiones, podemos encontrar la dimensión reflexiva y la de acción. En cuanto a la primera, podemos establecer una relación de esta con la planificación, acción y decisiones tomadas por los docentes, lo cual se ve ejemplificado a través de las observaciones realizadas a los docentes, así como también por medio de las entrevistas aplicadas a los estudiantes, las cuales

nos permiten develar que existe una estructura de las clases realizadas por los docentes, donde es posible observar un inicio, desarrollo y cierre, así como también contextualización de los contenidos abordados, utilizando como principal recurso el uso de guías de trabajo, con el fin de generar aprendizajes significativos en los estudiantes, pues se menciona en la Entrevista 4: *“Las guías, porque te informan más, porque un video uno tiene que tar atento pa ver too lo que ahí te dicen, en cambio la guía podí leerla y si no entendí volver a leerla”*, así mismo en la Entrevista 3 se evidencia: *“Trabajamos con hartas guías (y otro material videos, powerpoint u otra cosa) powerpoint una vez a las quinientas, en historia es en lo que usamos más menos powerpoint y dibujos y esas cosas”*. Cabe destacar que, a la luz de lo anteriormente mencionado existen decisiones profesionales, ya que algunos estudiantes exponen que les acomoda y aprenden de mejor manera por medio de este recurso por las explicaciones orales dadas por los docente, así como también que les sirve para potenciar otras áreas, como se expone en la Entrevista 1: *“Yo prefiero que me expliquen con palabras porque a veces no cacho las imágenes que ponen y que`o en la media rama, prefiero con palabras porque yo entiendo con palabras”*, esto también queda en evidencia en la Entrevista 3: *“Las guías que son como pa no explicar tanto, más leer como comprensión lectora que es lo que más nos hace falta”*.

Mientras que en lo referido a la dimensión de la acción, esta se relaciona con la puesta en marcha de las decisiones tomadas por los docentes, lo cual se liga a lo anteriormente mencionado, pues es posible evidenciarlo de forma más clara y concreta a través de las observaciones realizadas, donde queda claro el trabajo realizado por los docentes, quienes en ocasiones explicaban de forma práctica los ejercicios, lo que se evidenció en la observación al Docente N°1 en la cual, *“el profesor comienza una serie de ejercicios para calentar. Se preocupa de indicar para que sirve cada ejercicio y que los estudiantes lo efectúen de forma adecuada”* (Observación 8), o en lo relacionado a la estructura de las sesiones, pues como ya hemos mencionado era posible evidenciar un inicio, como queda expuesto en la Observación 1, pues: *“explica lo que se hará durante la clase en cuanto al contenido. Pide atención a la pizarra y comienza tomando un diccionario*

y una hoja para ejemplificar diferencia y similitud, realizando introducción a lo referente a los cuerpos geométricos” (Docente N°3), esto permite que los estudiantes anticipen los aprendizajes que serán internalizados durante la sesión, así como también se puede evidenciar una metodología que responde al método especializado, determinado por la sistematización de conocimientos, pues se evidencia que las áreas de aprendizajes son abordadas independientemente.

En cuanto al desarrollo de las sesiones, podemos dar cuenta de que este es generalmente, a través de diversas actividades, las que dependen del docente y del subsector de aprendizaje en el que los estudiantes estén trabajando, pues se evidencia que en la Observación 1 el docente expone: *“Divídanse en 4 grupos, cada grupo en una colchoneta. Entrenen la invertida que luego será evaluada.” Y pasa grupo por grupo corrigiendo la posición correcta” (Docente N°1);* mientras que en la Observación 5: *“La profesora pide que le pongan atención y comienza a explicar el contenido. A quien no está poniendo atención le hace preguntas” (Docente N° 3).* Por lo general, podemos dar cuenta de que los tres docentes observados, organizaban sus clases en torno a un consistente desarrollo, en el cuál se buscaba que los estudiantes aprendieran lo que cada profesor esperaba, es decir que se cumpliera el objetivo planteado, siendo esto algo por lo que se preocupan constantemente, lo cual se evidencia en la Observación 8: *“Posteriormente, el profesor comienza una serie de ejercicios para calentar. Se preocupa de indicar para que sirve cada ejercicio y que los estudiantes lo efectúen de forma adecuada” (Docente N° 1),* asimismo en la Observación 4 se evidencia que: *“La profesora indica que hará unos ejercicios en la pizarra para practicar lo anteriormente explicado. Se preocupa que todos los estudiantes escriban los ejercicios y trabajen en ellos, monitoreando y apoyando el trabajo de los estudiantes, además de resolver dudas cada vez que los estudiantes la llaman” (Docente N° 3).*

Mientras que en lo relacionado al cierre de las sesiones, podemos dar cuenta de que en este se intencionaba una metacognición en los estudiantes por parte de una de las docentes observadas, lo cual queda en evidencia en la

Observación 4: *“Diez minutos antes de que termine la clase, la profesora les pide a los estudiantes que le tomen atención y realiza preguntas que intencionan la metacognición, además de que los estudiantes evalúen con una nota de un 1 a un 7 la sesión y sus aprendizajes. Y pide que mencionen quien creen que no trabajo bien en la sesión, con el objetivo de que dicho estudiante la próxima sesión trabaje.”* (Docente N° 3), asimismo la Docente N° 3 *“Resuelve los ejercicios en conjunto con los estudiantes y detiene la clase ahí, pues quedan 10 minutos para salir a recreo. Les indica a los estudiantes que no alcanzaron a completar el objetivo de la clase, que terminaran de ver el contenido la próxima sesión. Realiza preguntas que intencionan la metacognición y pide a los estudiantes que se evalúen ellos y a la sesión poniendo nota de un 1 a un 7”* (Observación 5). Todo lo mencionado con anterioridad da cuenta de cómo quedan en evidencia las dimensiones propuestas por Anijovich y Mora (2010), pues claramente son los docentes quienes toman las decisiones en torno a la forma de llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes dentro del aula, a través de los métodos y estrategias que consideren necesarios y favorables, de acuerdo a las características de aprendizaje que presenten los estudiantes. Por esto, consideramos que lo anteriormente expuesto dependerá de la recepción ya sea positiva o negativa, de las representaciones de los estudiantes y la disposición que estos presenten frente a los aprendizajes.

En lo relacionado a los momentos, podemos dar cuenta que se encuentran determinados por las dimensiones, ya que responden a la planificación que anticipa la acción; la acción o interacción propiamente tal y finalmente a la evaluación y retroalimentación (Anijovich y Mora, 2010), quedando esto ejemplificado con las observaciones realizadas a los docentes que expusimos con anterioridad, pues se desprende de estas, una estructuración de las sesiones, donde es posible mencionar que una de las docentes realizaba un cierre fundamentado en la metacognición, la cual buscaba incentivar a la vez una evaluación o retroalimentación de lo que los estudiantes aprendían y de la sesión misma, esto permitía que los estudiantes formaran sus propias opiniones y/o

representaciones en torno a los docentes, y a cómo estos intencionaban el acto educativo al interior del aula.

Por tanto, se evidencia que los docentes observados en la Escuela Padre Álvaro Lavín, tienen tendencias en cuanto a metodologías basadas en el razonamiento, donde es posible evidenciar que los docentes utilizan métodos de carácter deductivo, inductivo o analógico interpretativo. La utilización de cualquiera de los métodos anteriormente mencionados por los docentes observados, depende fundamentalmente de las decisiones pedagógicas que estos así determinarían pertinentes para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los estudiantes. Mientras que en relación a las estrategias, podemos dar cuenta de que estas poseen una estructuración de las clases, es decir un inicio, desarrollo y cierre, lo cual a su vez permite evidenciar una planificación previa, acciones y decisiones que responden de manera coherente al contexto socio-educativo de los estudiantes, considerando las características y particularidades de estos.

4.3 Representaciones construidas por los estudiantes de la Escuela Padre Álvaro Lavín, en torno a las estrategias utilizadas por los docentes en dicho espacio de Reinserción Educativa.

Por lo mencionado con anterioridad, podemos situarnos bajo la comprensión de lo siguiente: los Intereses del Conocimiento en conjunto con las estrategias y metodologías empleadas por los docentes al momento de llevar a cabo las clases permiten al estudiante concebir al pedagogo mediante representaciones las cuales son construidas de manera subjetiva por cada uno de ellos, pues comprendemos y de acuerdo a lo expuesto por Piaget (1946), que: *“lo característico de la representación humana es la utilización de significantes diferenciados de los significados que representan”* (Pág. 227), es decir, estas quedan sujetas a la interpretación, que en este caso los estudiantes tienen de los docentes y asimismo, de los actos educativos que estos llevan a cabo, siendo estos evidenciados en la participación que tienen durante las clases y/o el trato de

los docentes hacia los estudiantes. Es por esto que, dicha comprensión que permite a los estudiantes reconocer a los docentes de manera subjetiva, surge a partir del rol que estos desempeñan dentro del aula lo que involucra estrategias, metodologías, tiempos que estructuran la clase, además de otros factores que permiten las relaciones y conformación de vínculos y/o lazos socio-afectivos que surgen en los diversos contextos educativos y familiares, de los cuales los docentes también son parte.

En lo referido a las relaciones entre docentes y estudiantes, es factible develar un rol docente en donde, según la apreciación de algunos estudiantes entrevistados, prima el uso de las preferencias como una característica de estas relaciones, siendo esto evidenciado en la Entrevista 2, pues se expone lo siguiente: *“la preferencia de las profes (¿cómo se ve eso?) porque se nota, porque a algunos los trata mal y a otros los trata bien aunque se porten mal”*, o en otras situaciones también queda expuesto aunque de forma más implícita, pues se hace referencia a que, por existir estudiantes nuevos, el trato es distinto, por ejemplo en la Entrevista 4 el estudiante manifiesta que: *“nosotros el año pasa’o éramos 7 nuevos y llegamos al curso de la tía X y ella como que discriminaba a los nuevos y a los viejos no les decía ná, entonces los viejos podían hacer el desorden que querían y los nuevos como éramos nuevos decíamos una cuestión y nos retaban al tiro”*, esto deja entre visto que al momento de que los estudiantes interpretan el actuar del docente, lo realizan desde su propia subjetividad, puesto que reinterpretan que si el docente dedica mayor tiempo a algunos estudiantes es porque presenta preferencia por estos, siendo esto algo que se contrapone con lo observado por las investigadoras, pues en numerosas ocasiones se preocupan por que todos los estudiantes participen o hayan participado de la clase, así como de ayudar y explicar a todos.

En cuanto a lo mencionado con anterioridad, lo podemos evidenciar en la observación a la Docente N° 3 quien *“indica que hará unos ejercicios en la pizarra para practicar lo anteriormente explicado. Se preocupa que todos los estudiantes escriban los ejercicios y trabajen en ellos, monitoreando y apoyando el trabajo de*

los estudiantes, además de resolver dudas cada vez que los estudiantes la llaman” (Observación 4), así como también, queda expuesto cuando menciona: *“no dejaré salir a nadie así que, pegue guía en el cuaderno, lo guarda, espera sentado que iré haciendo una pregunta a cada estudiante y ahí recién, dejaré salir a recreo”* (Observación 2), acá podemos dar cuenta, que existe un interés porque todos los estudiantes aprendan, aunque claramente esto varía dependiendo del docente, así como de las representaciones que cada estudiante construya, pues otros estudiantes evidencian que lo ya mencionado es algo que depende del docente, exponiendo que: *“depende del profe, porque algunos son atentos y hay otros que no están ni ahí, te mandan para afuera o no te explican bien”* (Entrevista 1), mientras que otros refiriéndose a la misma temática exponen que: *“Nos tienen paciencia”* (Entrevista 3), lo cual deja al descubierto que en torno al tema las opiniones están dadas por las representaciones que cada estudiante construye en torno a la preocupación que cada docente demuestra por el aprendizaje de los estudiantes.

Mientras que también, podemos destacar la representación que los estudiantes construyen en torno a la/s estrategias de enseñanza que utilizan los docentes, las cuales según Anijovich y Mora (2010) corresponden al *“conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué”* (Pág.23), puesto que en la Entrevista 1 se expone que hay casos en donde la docente *“(…) explica hasta que uno aprenda, si uno no entiende ella te pregunta ¿entendiste? Y el otro dice no y lo vuelve a explicar en el cuaderno, o te lo resuelve y lo vuelve a explicar hasta que uno aprenda”*, por tanto, se considera que en ocasiones los docentes favorecen la comprensión de los estudiantes en cuanto a la explicación de los contenidos, ya que se reitera dicha explicación las veces que los estudiantes lo soliciten, hasta lograr que estos aprendan, no obstante, esto se ve tensionado por la atención que prestan los docentes a los estudiantes, puesto que se presenta una dificultad frente al aprendizaje de los estudiantes, lo cual queda evidenciado en la Entrevista

1, pues hay ocasiones en las que “(...) *de repente uno dice profe, profe y no pesca y se va para otro lado*”, esto refuerza lo mencionado con anterioridad, ya que queda evidenciado que todo lo que el docente realiza, depende del significado que el estudiante asigna al acto educativo en el cual se ve involucrado, reforzando que las representaciones de acuerdo a lo expuesto por Boutroux (1874) “*son la cadena que vincula el exterior al interior*” (citado en Vidal 1994:142), permitiendo de esta forma que los estudiantes vinculen lo que están vivenciando al interior del aula, con las representaciones que surjan en relación a dicha situación.

Por otro lado, podemos dar cuenta que otra de las representaciones que poseen los estudiantes sobre los docentes, se relaciona con el orden al interior del aula, siendo esto algo que los estudiantes perciben como una función relevante del rol del docente, así es como, en la Entrevista 3 se expresa que los docente son quienes deben “*mantener el orden*” y “*enseñar, tratar de hacernos cambiar a los desordenados*” (Entrevista 2), acercando esta percepción a la de un docente que pertenece al Interés del Conocimiento de índole Técnico, donde claramente, es el pedagogo quien sólo debe preocuparse por enseñar y cambiar la manera de ser de los estudiantes, basándose principalmente en la vigilancia y control de, en este caso, los aprendizajes de los estudiantes, pues se manifiesta que “*todo profesor va a querer enseñar a sus alumnos pa que salga de la básica o de la media*” (Entrevista 4).

Con respecto a lo anteriormente mencionado, cabe destacar que hoy en día, el docente ejerce su quehacer diario bajo una mirada tradicional, la cual se construye en la sociedad, percibiendo la labor de los docentes sin margen de error, es decir se espera que los docentes ejerzan un desarrollo y desempeño óptimos de su rol docente. Esto no escapa a la representación que los estudiantes tienen de dicha visión, pues se considera que el docente debe “*dar la clase y explicar, si él dice un ejercicio explicarlo*” (Entrevista 4), esto se asocia a lo que en el Marco para la Buena Enseñanza queda estipulado como los aspectos fundamentales a los que un docente debe aspirar en su quehacer y rol, pues se “*reconoce la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y los*

variados contextos culturales en que estos ocurren, tomando en cuenta las necesidades de desarrollo de conocimientos y competencias por parte de los docentes, tanto en materias a ser aprendidas como en estrategias para enseñarlas; la generación de ambientes propicios para el aprendizaje de todos sus alumnos; como la responsabilidad de los docentes sobre el mejoramiento de los logros estudiantiles” (MINEDUC,2006:7), involucrando a todos aquellos que se desenvuelven dentro de esta profesión.

Las investigadoras consideramos mediante la información entregada hasta el momento que, existe una comprensión en torno al rol docente desempeñado y también en torno al rol social que los docentes ejercen dentro de los espacios educativos que abarca no sólo lo que sucede en el espacio físico educacional, sino que también respondiendo a su vez al contexto sociocultural en el que se desenvuelven los estudiantes, siendo parte de esto la comunidad en la que viven, la familia y el trato entre pares, ya sea este simétrico o asimétrico, pues, existe *“buena onda”* (Entrevista 2) por parte de los docentes hacia ellos, manifestando además que *“nos tienen paciencia”* (Entrevista 3) y especificando por otro lado, que debido al ambiente en el que ellos se desenvuelven *“no cualquiera se viene a meter acá tampoco”* (Entrevista 1), develando de esta manera que dentro de dicho espacio educativo los docentes *“son buena onda acá porque no cualquiera te acepta en un colegio así, porque en otro colegio nos vamos nomás”* (Entrevista 1); identificándose en dichas opiniones, que los estudiantes valoran el espacio educativo en el cual se encuentran insertos, ya que de acuerdo a la opinión de las investigadoras, estos en su representación, perciben al establecimiento educativo como un lugar de crecimiento personal, y a la vez como un espacio donde existe una preocupación, buena onda e interés por ellos y su formación como estudiantes.

Por tanto, las relaciones entre docente y estudiantes se ven influenciadas por diversos aspectos que los estudiantes han manifestado dentro de las entrevistas aplicadas, siendo las preferencias, la atención, la manera de explicar, algunas de las características que para ellos son fundamentales y determinantes al momento de aprender y querer permanecer en el establecimiento, pues, las

tesistas consideramos que para que un aprendizaje sea significativo se deben tener relaciones significativas y por ende, comprender o intentar comprender a los estudiantes considerando sus aprendizajes previos y características socioculturales y afectivas. También, no se puede desconocer al docente como una entidad que aporta y construye aprendizaje; y aunque las relaciones al interior del aula se vean reflejadas por las representaciones mentales de los estudiantes acerca de ellos, también son los estudiantes que deben intentar comprender a los profesores, intencionando un cambio que se enfoca en los estudiantes, pues se menciona en la Entrevista 3 que: *“de los profes nada, de nosotros como alumnos el trato hacia ellos”*, ya que, se evidencia que también existe una autocrítica como estudiantes, puesto que, no todo lo que implica el acto educativo debe recaer como única responsabilidad del docente, puesto que se debe generar un espacio de aprendizaje y retroalimentación mutuo para desarrollar aprendizajes mayormente significativos.

Para finalizar, es posible develar que para los estudiantes entrevistados de la Escuela Padre Álvaro Lavín, existen tres características en las que centran sus representaciones al momento de interactuar con el docente al interior del aula y de percibir el rol docente y las estrategias utilizadas por estos. La primera de ellas, está referida a las preferencias que los docentes utilizan como componente de las relaciones que se dan en dicho espacio educativo, pues para los estudiantes el hecho de que un profesor preste mayor o menor atención, o demuestre más o menos preocupación por algunos estudiantes, radica en que este prefiere a unos por sobre otros. La segunda, radica en la estrategia de enseñanza utilizada por los docentes al momento de explicar los contenidos, pues para los estudiantes los docentes se preocupaban de explicar y reiterar dicha explicación cuantas veces el estudiante así lo requiriera. Y la tercera, se relaciona con el orden que los docentes – según los estudiantes- debían mantener al interior del aula, pues para los estudiantes esta era un tarea que los docentes debían desarrollar como parte de su rol docente y de las estrategias empleadas para que todos pudiesen aprender, además de ser considerado esto como una forma de interés y preocupación por parte de los docentes hacia los estudiantes.

CAPITULO V

CONCLUSIONES

A continuación, se presentan las conclusiones finales de esta investigación, la cual se enfocó en conocer la influencia de las prácticas pedagógicas, considerando diversos elementos como Intereses del Conocimiento, metodologías y estrategias utilizadas por los docentes, asimismo la representación de los estudiantes en torno a estas, con el fin de poder develar y comprender como estas influyen en la permanencia de los estudiantes en espacios de Reinserción Educativa, enfocándonos en este caso en la Escuela Padre Álvaro Lavín.

Es por lo anterior y con base en la información recopilada a través de las observaciones y entrevistas realizadas, que podemos dar cuenta que las prácticas pedagógicas influyen dentro de los procesos de Reinserción Educativa, pues las diversas decisiones profesionales tomadas por los docentes en torno a su quehacer diario, repercuten directamente en los estudiantes y en las representaciones que estos construyen, así como también en su continuidad, disposición y permanencia ante los diversos escenarios educativos a los que se exponen dentro del establecimiento.

Por tanto, la presente conclusión será dividida en tres apartados, iniciando por los Intereses del Conocimiento propuestos por J. Habermas y cómo el posicionamiento de los docentes de estos repercute en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes; luego se continuará con las metodologías y estrategias utilizadas por los docentes al interior del aula y finalmente las representaciones de los estudiantes en torno a los dos aspectos anteriormente mencionados, pues dichas representaciones nos permiten develar los principales factores de permanencia y/o abandono de espacios educativos con las características y particularidades de la Reinserción Educativa, puesto que, son los estudiantes quienes construyen su propia opinión y/o percepción de las prácticas pedagógicas ejercidas por los docentes.

Cabe destacar que, esta investigación tiene como fin conocer las prácticas pedagógicas y su influencia en la permanencia de los estudiantes en los espacios de Reinserción Educativa, no obstante sabemos que al centrar nuestro estudio en un establecimiento educativo en particular, no es posible generalizar las experiencias vivenciadas hacia otros establecimientos con características similares, puesto que consideramos que cada establecimiento y cada actor educativo se atienen a sus propias particularidades y características.

5.1 En relación a las prácticas pedagógicas desarrolladas desde los Intereses del Conocimiento propuestos por J. Habermas:

Considerando los Intereses del Conocimiento propuestos por J. Habermas (1972): Interés Técnico; Práctico; y Crítico, podemos dar cuenta que, los docentes fundamentan sus prácticas pedagógicas preferentemente desde un interés Técnico y Práctico. A la luz de que, las investigadoras consideramos que las prácticas pedagógicas de los docentes involucran: aprendizajes y experiencias previas de los estudiantes, además de otorgar una estructura al momento de llevar a cabo las sesiones, por otro lado basar las relaciones entre docentes y estudiantes de una manera jerarquizante, permitiendo de esta forma la construcción de relaciones asimétricas, sin desconocer el contexto en el que se desenvuelven los estudiantes. Por lo anterior, identificamos que predomina un Interés Práctico; no obstante, las investigadoras consideramos que hay ocasiones en las que las relaciones dadas por profesor-estudiante, anulan la opinión de los últimos y, se inculcan aprendizajes sin otorgar la oportunidad a los estudiantes de debatir acerca de estos, siendo en este caso los docentes influenciados por un Interés de índole Técnico.

En lo referido al Interés Técnico, podemos dar cuenta de que este se evidencia principalmente en las relaciones entre docentes y estudiantes, pues estas en variadas ocasiones se generan de forma asimétrica, siendo el docente quien se posiciona como la autoridad absoluta dentro del aula, además de ser él quien posee el conocimiento.

Cabe destacar que esto no es una práctica habitual de los docentes, pues en la mayoría de las ocasiones se evidenciaban prácticas pedagógicas desde un Interés Práctico, donde se contextualizaban los aprendizajes considerando la edad y nivel educativo de los estudiantes, además de rescatar y vincular las experiencias previas de estos con los aprendizajes abordados en cada sesión.

En otras ocasiones, logramos identificar prácticas pedagógicas en las cuales predominaba un Interés Crítico, pues se buscaba generar una reflexión por parte de los estudiantes en torno a los aprendizajes que estos generaban, además de intencionar autonomía de trabajo, generando una contextualización de los contenidos, mostrándose el docente como un mero mediador dentro del aula entre los estudiantes y los aprendizajes.

Las prácticas pedagógicas ejercidas por los docentes dentro del aula, claramente determinan la conducta de estos, pues si consideramos las características de los estudiantes en espacios de Reinserción Educativa, podemos decir con autoridad que dichas prácticas no aportan a la permanencia de los estudiantes, pues estos proceden de contextos que no han favorecido la internalización de las normas impuestas por la sociedad, siendo esto algo que crea en los estudiantes una comprensión de no permitir que alguien se posicione desde más arriba que ellos, causando aquello conflicto y rebeldía por parte de los estudiantes.

5.2 En relación a las prácticas pedagógicas desde las metodologías y estrategias utilizadas por los docentes:

En cuanto a las metodologías utilizadas por los docentes observados de la Escuela Padre Álvaro Lavín, podemos evidenciar que: existe un rol docente desarrollado a partir de la complementariedad de diversos métodos, los cuales de igual manera se encuentran a la base de los Intereses del Conocimiento propuestos por J. Habermas (1972), ya que es a partir de estos últimos que los docentes organizan y desarrollan las clases, las cuales son llevadas a cabo a partir de una variedad de metodologías y estrategias de enseñanza.

De acuerdo a lo anterior, es que podemos dar cuenta de que, las metodologías utilizadas por los docentes observados de la Escuela Padre Álvaro Lavín, responden a los Intereses del Conocimiento, en los cuales los docentes apoyan e influyen sus prácticas; considerando métodos de razonamiento que responden a lo deductivo e inductivo; pues en el primero el docente presenta contenidos o definiciones (acercándose a un Interés Técnico en donde solamente se presenta información que el estudiante recibe) y, por otro lado, un método inductivo en donde el estudiante es capaz de concluir en relación al contenido presentado (siendo influenciado por un Interés del Conocimiento de carácter Práctico). El razonamiento ejecutado por el docente o los estudiantes, se vincula con la participación del método inductivo influenciado por el Interés Práctico en donde se considera la experiencia de los estudiantes frente a algún conocimiento abordado.

Desde la metodología por sistematización de conocimientos, develamos ambos tipos, pues estos también responden a los Intereses del Conocimiento predominantes en las prácticas pedagógicas observadas, es decir, por un lado existen docentes que abordan contenidos desde lo global y por ende, responden a las necesidades de los estudiantes; no obstante, esto se contrapone con aquel docente que está influenciado por una metodología especializada, en la cual se considera un contenido en particular.

En cuanto a las estrategias de enseñanza, las cuales al ser vinculadas con las dimensiones y momentos propuestos por Anijovich y Mora (2010), es posible dar cuenta de que los docentes de la Escuela Padre Álvaro Lavín, presentan generalmente una estructura definida de sus clases, presentando inicio, desarrollo y cierre; en lo relacionado a la estructura previa que poseen las clases de los docentes observados, nos permiten dar cuenta de que aquello busca que los estudiantes generen aprendizajes significativos. Asimismo identificamos que en torno a las clases, existe una tendencia a presentar un interés en relación al contexto y sucesos cotidianos que los estudiantes vivencian, tanto al exterior como interior de la escuela.

De acuerdo a lo anteriormente planteado es que las decisiones profesionales responden al Interés del Conocimiento de índole Práctico, evidenciado, tanto en las relaciones con los estudiantes, como en los recursos que son utilizados por los docentes, lo cual no permite una vinculación a un Interés del Conocimiento Crítico, el cual consideramos debe estar a la base de toda práctica pedagógica, pues esto permitiría que los estudiantes desarrollaran aprendizajes de forma autónoma, reflexiva y analítica, permitiendo además que, el docente no fuese más que un mediador en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, identificamos que en su mayoría los docentes observados optan por una estrategia de enseñanza que involucra la participación de los estudiantes, no obstante develamos que dicha participación no es cien por ciento activa, pues, no se intenciona en los estudiantes habilidades del pensamiento, tales como el análisis y la reflexión. Respecto a esto, las investigadoras consideramos que las habilidades que influyen y/o intencionan el pensamiento, son un aspecto que debería estar presente en las prácticas pedagógicas de todo docente; influenciando aquellas desde el Interés del Conocimiento Crítico.

5.3 En relación a las representaciones de los estudiantes en torno a las estrategias utilizadas por los docentes:

En primera instancia es relevante mencionar que las representaciones que los estudiantes construyen en torno a las estrategias utilizadas por los docentes, nacen a partir de la subjetividad presente en cada uno de los estudiantes insertos en el aula, pues cada uno de ellos interioriza y otorga significaciones a las prácticas pedagógicas de distintos modos.

En cuanto a las representaciones construidas por parte de los estudiantes en torno a las estrategias utilizadas por los docentes, y comprendiendo las representaciones como la forma en que los estudiantes interiorizan las prácticas pedagógicas y les atribuyen significaciones desde su propia subjetividad; las investigadoras damos cuenta de que los estudiantes valoran significativamente la preocupación que existe por parte de los docentes hacia ellos.

En relación a lo ya mencionado, es posible develar que existe también una representación por parte de los estudiantes hacia las estrategias empleadas por los docentes, la cual se relaciona con los recursos que estos utilizan para llevar a cabo las clases, es decir, los estudiantes consideran que el mejor recurso utilizado para que ellos adquieran aprendizajes significativos tiene relación con la aplicación de una metodología influenciada por lo dogmático en donde prima lo escrito y oral por sobre los recursos didácticos que los docentes puedan utilizar. Cabe destacar que, finalmente la decisión de continuar en estos espacios educativos queda en manos de los estudiantes, pues, nadie más que ellos deciden voluntariamente si asistir o no a dichos espacios

Mientras que en torno a las metodologías y estrategias, estas son internalizadas adecuadamente, dependiendo del nivel educativo en el que son utilizadas, puesto que, son los propios estudiantes quienes validan positivamente el trabajo concretado por los docentes durante el desarrollo de las clases, lo cual, también se relaciona con la validación que los docentes hacen en relación al espacio en el que se desempeñan. Cabe destacar, que los docentes no quedan ajenos de las críticas realizadas por los estudiantes en torno al desempeño de estos, no obstante no todos los estudiantes construyen la misma representación en torno al desempeño de las prácticas pedagógicas ejercidas por los docentes al interior del aula.

De acuerdo a lo mencionado a lo largo de las conclusiones presentadas, las investigadoras podemos dar cuenta que: las prácticas pedagógicas influyen directamente en los estudiantes y su permanencia en este espacio, pues de acuerdo a la representación que los estudiantes otorguen a estas es la continuidad de sus estudios y/o el interés que ponen en estos, y es desde esta afirmación en donde nace la necesidad de tomar buenas decisiones profesionales en torno a las metodologías y estrategias utilizadas, las cuales, claramente, están influenciadas desde el Interés del Conocimiento del cual se posicionen los docentes, que hemos concluido, es el Práctico, lo cual conlleva a un trabajo donde se reconoce al estudiante y se busca que sea participante activo de su proceso de enseñanza y aprendizaje, estableciendo ciertos límites, ya que no se les proporciona un espacio

para llevar a cabo un trabajo autónomo en pro de lo activo, ni donde pueda reflexionar desde su propia subjetividad para construir sus propias ideas y opiniones en torno a los aprendizajes que internaliza.

Por tanto y en relación a las características que poseen los estudiantes pertenecientes a procesos de Reinserción Educativa, las investigadoras consideramos que los docentes que se desempeñan en estos espacios -en este caso en la Escuela Padre Álvaro Lavín- deben posicionarse desde un Interés del Conocimiento Crítico, al mismo tiempo, realizar un trabajo contextualizado con los estudiantes, pues esto da el espacio para que estos se desenvuelvan libremente en torno a los contenidos que de forma obligatoria deben ser abordados a lo largo del año escolar, ya que este Interés del Conocimiento da el espacio al estudiante para opinar y reflexionar en torno a lo que se le está enseñando; permitiendo generar aprendizajes significativos y jóvenes activos en cuanto a su proceso de educación, considerando la importancia frente a la autonomía que radica en este espacio en el cual los jóvenes provienen de espacios que son concebidos socialmente como vulnerables.

Asimismo es posible destacar que la actitud de los estudiantes ante las normas impuestas por los establecimientos de educación regular los lleva a reaccionar de forma negativa y abandonar la educación formal, -sin restarle importancia a la influencia del Estado en este proceso de deserción- es debido a esto que los establecimientos encargados de trabajar en torno a la reinserción y los docentes involucrados dentro de estos procesos deben constantemente tener clara sus características y validarlas, para poder desarrollar un trabajo significativo y con resultados positivos, generando estrategias que permitan re-encantar a los estudiantes con la educación y a la vez entregarles la confianza que estos necesitan para desenvolverse dentro de estos espacios, para que sean ellos mismos los que generen representaciones positivas en torno a sus docentes y las relaciones que construyen con ellos.

Para finalizar, y considerando lo anteriormente mencionado, las investigadoras sostenemos que es necesario ante todo que los docentes que

desarrollan su quehacer pedagógico en espacios de reinserción educativa, sean capaces de considerar las características y particularidades de los estudiantes al interior del aula, además de conocer las formas que tiene cada estudiante de aprender, pues, creemos que esto ayudará a mejorar por un lado las prácticas pedagógicas de los docentes, y por otro, el que los estudiantes en dichos espacios educativos se reencanten con la educación, que encuentren un sentido a esta. Asimismo, consideramos que en espacios de reinserción educativa es necesario contar con docentes comprometidos con sus estudiantes, docentes que acepten y respeten a sus estudiantes con todo lo que ellos significan dentro de la sociedad, sociedad que se ha encargado de aislarlos y discriminarlos, olvidando que en nuestro país la escolaridad es obligatoria por doce años, que la educación debe ser de calidad para todos y por último que es el docente al interior del aula quien transforma y de esta manera determina el que los estudiantes en espacios de reinserción educativa permanezcan, otorgando un sentido distinto a la educación.

BIBLIOGRAFÍA

Libros:

- Ander-Egg, E. (1999) "Qué es una Reforma Educativa". Editorial. Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires, Argentina.
- Anijovich, R y Mora, S. (2009) "Estrategias de Enseñanza: Otra mirada al quehacer en el aula", Editorial AIQUE. Buenos aires.
- Bardin, L. (2002) "Análisis de Contenido". Ediciones Akal. Madrid- España.
- Bellei, C y Fabiane, F. (2003) "12 años de escolaridad obligatoria" LOM Ediciones/PIIE. Chile.
- Benney y Hughes (1970). "Of Sociology and the Interview. Sociological methods: A Sourcebook. Aldine. Chicago.
- Berelson, B. (1948) "The analysis of communication content". University Chicago and Columbia University, Preliminary Draf, Chicago y New York.
- Beyer, H, Bitar, S y otros (2005) "Políticas educativas y equidad, reflexiones del seminario internacional". Grafica Funny, Santiago de Chile.
- Cox, C. (1997) "La Reforma Educacional Chilena. Contextos, contenidos e implementación", PREAL. Santiago de Chile.
- Delval, J. (1999) "Los fines de la educación" Siglo XXI Editores. Séptima Edición en Español. España.
- Delval, J. (1994) "El desarrollo humano". Editorial siglo XXI. España.
- Dewey, J (1989) "Como pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo". Editorial Paidós, Barcelona.
- Durkheim (1911) "Sociología y educación". Ediciones de La Lectura. Madrid, España (Págs. 55-98)
- Freire, Paulo (2002) "Pedagogía del Oprimido", siglo XXI Editores Argentina Buenos Aires.
- Freire, P. (2006) "Pedagogía de la autonomía", Siglo XXI Editores Argentina. Buenos Aires.
- Gallego-Badillo, R. (1995) "Saber pedagógico". Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá.

- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2011) “El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza”. Ediciones Aique. Argentina.
- Gvirtz, S (2011) “La educación ayer, hoy y mañana: El ABC de la Pedagogía” Ediciones Aique. Argentina.
- Grundy, S (1998) “Producto o praxis del currículum”. Ediciones Morata, S.L. Tercera Edición. Madrid, España.
- Habermas, J (1972) “Knowledge and Human Interests”. Madrid Taurus. Segunda Edición. Madrid, España.
- Habermas, J. (1982) “Conocimiento e Interés. Educación Taurus. Madrid.
- Hernández, R. (1994) “Metodología de la investigación”. Editorial McGraw-Hill. México.
- Jackson, P. (1998) “La vida en las aulas”, Morata, Madrid, 5º edición.
- Karmiloff- Smith, A. (1992) “Más allá de la modularidad”. Editorial Alianza. Madrid.
- Kemmis, S. (1998) “El currículum: más allá de la teoría de la reproducción” Ediciones Morata. Tercera Edición. Madrid.
- Kuhn, T. (1975) “La Estructura de las Revoluciones Científicas”. México: FCE.
- Latorre, C. González L, Espinoza, O (2009) “Equidad en educación superior. Análisis de las políticas públicas de la concertación” Editorial Catalonia. Chile.
- Lepey, M “Gestión y calidad en educación: un modelo de evaluación (2003) Editorial MCGRAW- HILL/INTERAMERICANA, México.
- Magendzo, A, Donoso P (2000) “Cuando a uno lo molestan” Un acercamiento a la discriminación en la escuela, Editorial Santiago de Chile: Lom, Eds. : PIIIE, 2000.
- Mendoza, M. (1990) “Una opción metodológica para los trabajadores Sociales”. Editorial humanistas. Argentina.
- Ministerio de Educación (2006) “Marco para la Buena Enseñanza”. Chile.
- Montessori, M “Pedagogías del siglo XX. Cuadernos de pedagogía, Especial 25 años, capítulo N°1.

- Nervi Haltenhoff, M y Nervi Haltenhoff, H (2007) “¿Existe la pedagogía? Hacia la construcción del saber pedagógico. Primera edición. Editorial Universitaria. Chile.
- Núñez, I. (1984) “La regionalización educacional en Chile ¿Municipalización o Alcaldización?” CPU, E. Schiefelbein, editor. Santiago de Chile.
- Perinat, A. (2007) “Psicología del desarrollo: un enfoque sistémico”. Editorial UOC. Barcelona.
- Piaget, J. (1946) “La formación del símbolo en el niño”. Editorial alianza. Madrid.
- Rodríguez, E. (2005) "Metodología de la investigación: la creatividad, el rigor del estudio y la integridad son factores que transforman al estudiante en un profesionalista de éxito". Editorial universidad Juárez Autónoma de Tabasco. México.
- Ruiz, J. (1999) “*Metodología de la investigación cualitativa*” Bilbao: Universidad de Deusto 2. ed.
- Vidal, F. (1994) “Piaget antes de ser Piaget”. Ediciones Morata. Madrid.
- Soto, F. (2002) “Historia de la educación chilena”. Ediciones LOM. Chile
- S. Taylor, R. Bogdan. (1987) “Introducción a los métodos cualitativos de investigación”. Ediciones Paidòs Ibérica. Barcelona.
- Titone, R. (1974), “metodología didáctica”. Editorial Rialp. Madrid.
- Toulmin, S (1977) “La comprensión humana: el uso colectivo y la evolución de los conceptos”. Ed. Alianza, Madrid, citado por Montero.
- Troncoso, J. (2008) “Círculo virtuoso para la experiencia escolar. Escuela e Inclusión” Aprendizajes del Seminario Latinoamericano “Prevención de la deserción escolar, reinserción e inclusión educativa” Ediciones. LOM. Chile.
- Whitehead, A.N (1912) “Los fines de la educación”. Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Matemáticos, celebrado en Cambridge. Publicado en “The Organization of thought”, Londres, Williams and Norgate, 1917 (traducida en castellano para “Los fines de la educación” y otros ensayos.) Paidós. Buenos Aires.

Revistas, artículos, boletines educativos:

- Ander- Egg. E. (1985) Diccionario de trabajo social. Bogotá: Plaza & Janes.
- Bazán, D. (2002) "Pedagogía Social y Pedagogía Crítica: Nexos y Fundamentos Básicos". En: Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica. N°1 Universidad Academia de Humanismo Cristiano, páginas 49-60. Chile.
- Bazán, D. y Novoa, X. (2006) "Módulo de Política Educativa y Reforma Educacional del Diplomado en Diseño, Gestión y Seguimiento de Procesos Educativos de Calidad en la Educación Parvularia", de INTEGRA y PIIE.
- Barrera, F (Enero-Diciembre 2009) "Desarrollo del profesorado: el saber pedagógico y la tradición del profesor como profesional reflexivo". Acción Pedagógica. Núm. 18. Páginas 42-51. Chile.
- Bontá, M (2007) "La construcción del saber pedagógico: sus principales dimensiones". La formación docente en debate. Academia Nacional de Educación. Argentina.
- Boutroux, E. (1874) "La contingence des lois de la nature" thecse the de doctorat sou tenue devant la FACULTE des lettres de Paris.
- Donoso, S. (2004) "Reforma y Política Educativa en Chile: 1990-2004. El neoliberalismo en crisis" Estudios Pedagógicos, Vol. XXXI, N° 1, Universidad Austral de Chile
- Espinoza. O, Castillo. D, González. L, Loyola. J. (Enero-marzo 2012) "Factores familiares asociados a la deserción escolar en Chile" Revista de Ciencias Sociales (Ve), vol. XVIII, núm. 1. Chile.
- Flamey, G. (2000) "La deserción escolar en Chile ¿prioridad en la agenda educativa?, cuadernos del foro nacional educación de calidad para todos.
- Flavia, F y Nadiezhda (2008). "Rol docente en contextos vulnerables. Construcción de subjetividad". Revista Docencia. Páginas 86-90. Chile.
- González. A. (2000) "Precisiones conceptuales al principio de equidad. Pensamiento educativo. Revista de investigación educacional latinoamericana, volumen 26, páginas 15 -29.

- Gordillo, N.(2007). "Metodología, método y propuestas metodológicas en Trabajo Social 1". Revista Tendencia & Retos N° 12, páginas 119-135.
- Gobierno de Chile, Bases Administrativas y Técnicas y Anexos para el Concurso de Proyectos de Reinserción Educativa 2013.
- Johnson, M. (1967) "Definitions and models in curriculum theory", International Review of Education 19, 187-94.
- Kearney, N y Cook, W. (1969) "Curriculum", en R. L. Ebel y cols. (eds.) Encycopedia of Educational Research, Macmillan, Nueva York.
- Latorre M (2002) "Saber pedagógico en uso. Caracterización del saber actuante en las practicas pedagógicas". Tesis de Doctorado para la obtención del título de Doctor en Ciencias de la Educación, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago.
- Madrid, J y A, L (1999). "Sobre la dimensión pedagógica y política de la formación del profesorado". Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Pág. 2-8. Argentina.
- Núñez, I. (1997) "Las Políticas Públicas en Educación. Una mirada histórica (1925- 1997)" Serie de estudios N° 11, Universidad de Talca. IIIDE.
- Núñez, M. y Cubillos, L. (2012) "Saber disciplinario y saber pedagógico: tensiones y respiros en un programa de formación inicial docente consecutivo" Revista docencia. Núm. 47, pág. 83-89. Chile.
- Ormeño, A. y Guerra, J. (2002) "Las políticas Educativas de Chile en los últimos 20 años (1980-2000)" Revista Estudio Sociales 110. Semestre 2. Chile.
- Ramos, N. y Sepúlveda, C. (2010), "Niñas en los primeros liceos del Estado chileno". Revista docencia. Núm. 40.
- Raczynski, D. y otros (2002) "Proceso de deserción en la enseñanza media, factores expulsores y protectores", Gobiernos de Chile, INJUV.
- Sandoval, C. (1996) "Investigación Cualitativa". ARFO Editores, composición electrónica. Modulo Cuatro. Colombia.

- Slavin, R. (1996). Salas de clase efectivas, escuelas efectivas: plataforma de investigación para una Reforma Educativa en América Latina. PREAL documentos, N° 3.
- Schkolnik, M. (2002) “Tendencia entre los Jóvenes: Estudiar antes que Buscar Trabajo“. Informe n°189.
- Stenhouse, L. (1975). Introduction to Curriculum Research and Development, Heinemann, Londres. Trad. esp: Investigación y Desarrollo del curriculum (2º. ed.) Madrid, Morata, 1987.
- Valdivieso, L, (2000). “Boletín de Investigación Educativa”. Editorial pontificia Universidad Católica. Chile.
- Valenzuela. J, Labarreta. P, Rodríguez. P “Educación en Chile: entre la continuidad y las rupturas. Principales hitos de las políticas educativas. Revista Iberoamericana de educación, número 48, páginas 129-145.

Páginas web

- <http://www.sumate.cl/nuestra-obra/informacion-corporativa/mision-e-historia/> (Revisado en 2013, marzo 28).
- <http://www.sumate.cl/nuestra-obra/reinsercion-educativa/> (Revisado en 2013, junio 03)
- http://www.sename.cl/wsename/licitaciones/24_14-09-2012/Bases_TECNICAS_Reinsercion_Educativa_PDE_2012.pdf (consultada el 2013, junio 05)
- http://www.dipres.gob.cl/595/articles-76577_doc_pdf.pdf(consultada el 2013, junio 11).
- Nuñez, I (1997) “Historia reciente de la Educación chilena”. En http://www.escolares.net/files_trabajos/file/pdf/ciencias_sociales/historia_de_la_educacion_chilena.pdf (revisado en 2013, abril 21).

ANEXOS

Anexo 1

Nombre: Pauta entrevistas.

Foco de estudio	Ejes de análisis	Preguntas
Representaciones de los estudiantes en relación a las estrategias utilizadas por los docentes.	Representación mental	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué labores debe realizar principalmente el docente dentro del aula? 2. ¿Qué es aquello que destacarías de la relación de los profesores con los estudiantes? 3. ¿Cuáles aspectos modificarías de la relación entre los profesores y los estudiantes? 4. ¿Cómo percibes el desempeño de los/as profesores/as en tu proceso de reinserción educativa? 5. Menciona aquellos aspectos que consideras positivos y negativos de tus actuales profesores.
	Metodología	<ol style="list-style-type: none"> 6. ¿Cómo comienzan sus clases los docentes? (¿Presentan objetivos de aprendizaje? ¿Explican lo que van a hacer y por qué?) 7. ¿Cuál consideras que es el elemento o recurso relevante utilizado por el profesor durante sus clases? (¿Actividades, explicaciones, relatos, etc.?) 8. En tu opinión, el docente desde el comienzo de la clase hasta su término, ¿procura, trata, busca que todos los estudiantes aprendan? ¿Qué hace? ¿Cómo lo hace? 9. En tu opinión, ¿las actividades, conocimientos o aprendizajes adquiridos en clases contribuyen a satisfacer tus necesidades personales? 10. Y, ¿qué actividades, conocimientos o aprendizajes adquiridos en clases contribuyen a que te sientas que formas parte de la sociedad?

Anexo 2

Nombre: Pauta observaciones.

Objetivos	Categorías
Desarrollo de prácticas pedagógicas en relación a los Intereses del Conocimiento propuestos por J. Habermas.	<ul style="list-style-type: none">• Intereses del conocimiento (técnico, práctico, crítico-emancipador)
Estrategias y metodologías pedagógicas utilizadas por los docentes en espacios de reinserción educativa y su impacto en los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none">• Estrategias• Metodologías

Anexo 3

Nombre: Entrevistas aplicadas.

Entrevistado 1

1. ¿Qué labores debe realizar principalmente el docente dentro del aula?

Con la profe xxx las clases son buenas, porque ella explica hasta que uno aprenda, si uno no entiende ella te pregunta ¿entendiste? Y el otro dice no y lo vuelve a explicar en el cuaderno, o te lo resuelve y lo vuelve a explicar hasta que uno aprenda, con la profe xxx de repente las clases son fomes porque no explica bien o uno le pregunta algo y ella dice no voy a responder, de repente dice que ta choria y por eso no se aprende mucho, con el profe Gabriel él es buena onda y se pasa bien con él es el mejor profe de educación física que he tenido (entonces si a ti te gusta la clase y el profesor consideras que aprenderás mas) si porque uno le pone más atención al profesor

2. ¿Qué es aquello que destacarías de la relación de los profesores con los estudiantes?

Que son buena onda acá porque no cualquiera te acepta en un colegio así, porque en otro colegio nos vamos no más (porque no) porque si somos así como somos nosotros, así como ma tirao pa rriba pasa opa la punta pasaríamos en dirección si yo en el otro colegio entraba a las 8 y me sacaban a las 8:15 y acá uno habla habla habla y dice las W** y te aceptan igual

3. ¿Cuáles aspectos modificarías de la relación entre los profesores y los estudiantes?

Yo creo que nada, bueno depende del profe porque algunos son atentos y hay otros que no estan ni ahí te mandan para afuera o no te explican bien

4. ¿Cómo percibes el desempeño de los/as profesores/as en tu proceso de reinserción educativa?

Influye harto porque uno esta acá para sacar su futuro, para salir adelante porque en otro no quiere estudiar y acá nos están dando una oportunidad pa salir adelante

5. Menciona aquellos aspectos que consideras positivos y negativos de tus actuales profesores.

La buena onda, la forma que tienen de trabajar, porque no cualquiera se viene a meter acá tampoco (negativo) la atención, porque de repente uno dice profe profe y no pesca y se va a otro lado (y si hubieran mas profes dentro del aula crees que cambiaria) depende del profe.

6. Cómo comienzan sus clases los docentes? (¿Presentan objetivos de aprendizaje? ¿Explican lo que van a hacer y por qué?)

La profe xxx en mate explica lo que vamos a ver, por ejemplo el propósito que ponen en la pizarra, entonces ya sabemos lo que vamos a hacer (y el cierre) de repente si queda poco tiempo dicen que dejemos así o que hay que terminar (y se hace una retroalimentación) de repente sí, no voy a decir siempre porque no es siempre

7. ¿Cuál consideras que es el elemento o recurso relevante utilizado por el profesor durante sus clases? (¿Actividades, explicaciones, relatos, etc.?)

Que expliquen bien, eso es lo importante (algún profesor ha usado algún material como power point video, audio) algunos los han usao, pero yo no les pongo mucha atención (crees que te facilita la enseñanza) no yo prefiero que me expliquen con palabras porque a veces no cacho las imágenes que ponen y queo en la media rama, prefiero con palabras porque yo entiendo con palabras

8. En tu opinión, el docente desde el comienzo de la clase hasta su término, ¿procura, trata, busca que todos los estudiantes aprendan? ¿Qué hace? ¿Cómo lo hace?

Depende del profe (y los que han estado contigo) sipo uno es inteligente y los demás le siguen, depende del profe porque algunos te dicen aprendiste no y se va igual y otros si dices que no te siguen enseñando

9. En tu opinión, ¿las actividades, conocimientos o aprendizajes adquiridos en clases contribuyen a satisfacer tus necesidades personales?

Vocabulario, matemáticas, división y esas cosas porque de repente la historia como que pa mi ya paso algo que te deje en mente porque lo otro sale y era

10. Y, ¿qué actividades, conocimientos o aprendizajes adquiridos en clases contribuyen a que te sientas que formas parte de la sociedad?

(se conecta con la anterior) Si porque cuando venia pa acá yo no hablaba era mudo, no hablaba era corto no decía.

Entrevistado 2

1. ¿Qué labores debe realizar principalmente el docente dentro del aula?

Enseñar, tratar de hacernos cambiar a los desordenados, yo creo. (*Piensa en las características del docente*) **deben ser estrictos y los alumnos ordenados, (solo deben ser estrictos) no porque si son siempre estricticos se forma la mala onda (como prefieres tu que sean los profesores que te hacen clases) buena onda, no pesaos (manteniendo la diferencia entre lo que son los profes)**
Si.

2. ¿Qué es aquello que destacarías de la relación de los profesores con los estudiantes?

Que enseñan bien (*y en cuanto a la relación con los estudiantes*) **es buena pero no con todos porque con los que son desordenados como obvio que va a ser distinto**

3. ¿Cuáles aspectos modificarías de la relación entre los profesores y los estudiantes?

La preferencia de las profes (*como se ve eso*) **porque se nota, por que a algunos los trata mal y a otros los trata bien aunque se porten mal (hay beneficios) si**

4. ¿Cómo percibes el desempeño de los/as profesores/as en tu proceso de reinserción educativa?

Es válido, pero falta apoyo (*en qué sentido falta*) **en la cercanía por las preferencias** (*ósea los profes solo se dedican a cumplir su rol, pasar materia y ordenar más que tener cercanía con ustedes*) **si porque con algunos es más cercanos y con los demás no.**

5. Menciona aquellos aspectos que consideras positivos y negativos de tus actuales profesores.

Son estrictos, pero les falta todo por lo de las preferencias (o sea es como más negativo eso) **si pero conmigo y otros compañeros que somos los más desordenados y no nos toman en cuenta** (y eso afecta en tu proceso dentro del colegio) **no porque no estoy ni ahí, no la pesco.**

6. ¿Cómo comienzan sus clases los docentes? (¿Presentan objetivos de aprendizaje? ¿Explican lo que van a hacer y por qué?)

Empiezan explicando de que se tratara la clase lo que haremos (explican todo lo que van a hacer y como lo van a hacer) **si** (y en caso de que ustedes tengan dificultades el docente esta con ustedes y les explica de nuevo) **si, igual nos explica de nuevo**

7. ¿Cuál consideras que es el elemento o recurso relevante utilizado por el profesor durante sus clases? (¿Actividades, explicaciones, relatos, etc.?)

No (no ocupan esas clases de elementos) **no es solo copiar y hacer las tareas** (y power, videos) **de repente nos muestran videos cosas así pero pocas veces** (y eso lo consideras importante) **si** (te facilita aprender lo que te están enseñando cuando utilizan esos recursos) **si** (te gustaría que se apoyaran mas con esos elementos) **si**

8. En tu opinión, el docente desde el comienzo de la clase hasta su término, ¿procura, trata, busca que todos los estudiantes aprendan? ¿Qué hace? ¿Cómo lo hace?

No igual tratan de que todos entiendan, pero no a todos les explica igual, porque a algunos les explica más que a otros.

9. En tu opinión, ¿las actividades, conocimientos o aprendizajes adquiridos en clases contribuyen a satisfacer tus necesidades personales?

Si como abrirse más con las personas

10. Y, ¿qué actividades, conocimientos o aprendizajes adquiridos en clases contribuyen a que te sientas que formas parte de la sociedad?

Sí, me ayuda a entender cosas en la calles, sobre todo cuando no entiendo algo.

Entrevistado 3

1. ¿Qué labores debe realizar principalmente el docente dentro del aula?

Mantener el orden y eso, saber tratarnos.

2. ¿Qué es aquello que destacarías de la relación de los profesores con los estudiantes?

Como se dirigen a nosotros, el trato (*de qué manera es ese trato*) bueno, porque por ejemplo en el otro colegio los profes era un no y era no, en cambio aquí los profes conversan contigo y te hacen entender las cosas aunque sean buenas o malos. El trato es muy diferente a lo que (*es más personalizado, cercano?*) **Si (*Hay más comunicación*) se ponen en el lugar de nosotros.**

3. ¿Cuáles aspectos modificarías de la relación entre los profesores y los estudiantes?

De los profes nada, de nosotros como alumnos el trato hacia ellos.

4. ¿Cómo percibes el desempeño de los/as profesores/as en tu proceso de reinserción educativa?

Bueno (*porque consideras que es bueno, algún factor importante*) **paciencia, nos tienen paciencia.**

5. Menciona aquellos aspectos que consideras positivos y negativos de tus actuales profesores.

Positivos, tengo dos, la señorita XXX y la señorita ÑÑÑ, empecemos por la tía XXX, te escucha, te entiende que es lo mejor de todo y de la tía ÑÑÑ que, también que te escucha y eso y negativos, que deberían dejar de gritar un poquito y la tía XXX no tanto meterse en la vida de nosotros, sino que cumplir su rol como profesora (*dar consejos pero no dar por sentado que ustedes lo van hacer, guiarte a lo mejor*) **claro guiarnos, pero no introducirse en la vida de nosotros.**

6. ¿Cómo comienzan sus clases los docentes? (¿Presentan objetivos de aprendizaje? ¿Explican lo que van a hacer y por qué?)

Claro el propósito, primero ponen el propósito y luego explican y luego escriben en la pizarra y lo desarrollamos todos, como curso (ósea hay una estructura de inicio, desarrollo y final) y en todas la clases es lo mismo (todos los profesores) los dos a y el tío Gabriel también lo explica en la sala primero y después lo desarrollamos en el patio.

7. ¿Cuál consideras que es el elemento o recurso relevante utilizado por el profesor durante sus clases? (¿Actividades, explicaciones, relatos, etc.?)

Las guías que son como pa no explicar tanto, ma leer como comprensión lectora que es lo que mas no hace falta (eso es lo que tu destacas) si nos hacen más leer pa que nosotros también tengamos más comprensión lectora y entendamos lo que leemos porque si no leemos no podemos entender.

8. En tu opinión, el docente desde el comienzo de la clase hasta su término, ¿procura, trata, busca que todos los estudiantes aprendan? ¿Qué hace? ¿Cómo lo hace?

Si, escuchándonos y preocupándose de que cada uno entienda (y como te das cuenta de eso) porque se da tiempo con todos, ósea si uno la llama ya va y ve, o si en el momento que está ahí espera un poco y después se va donde otro o nos ayudamos entre todos, pero nunca ha habido un no por respuesta.

9. En tu opinión, ¿las actividades, conocimientos o aprendizajes adquiridos en clases contribuyen a satisfacer tus necesidades personales?

Algunas cosas, por ejemplo lo que estudio materia lo tengo que aprender obvio, pero por ejemplo las cosas que pasan como curso peleas no deberían ni siquiera ocurrir, porque si somos curso existe el compañerismo y no deberían haber peleas.

10. Y, ¿qué actividades, conocimientos o aprendizajes adquiridos en clases contribuyen a que te sientas que formas parte de la sociedad?

(y por ejemplo otro tipo de contenido que aborden los profes te sirven en tu vida cotidiana) **las charlas que tenemos siempre, no se por ejemplo cuando yo subí de nivel, mi profesor anterior el tío XXX teníamos tutorías, ósea todos los cursos los tiene pero el tío XXX nos preguntaba que habíamos hecho el fin de semana, nos sentaba en grupos de tres y cada grupo iba hablando lo que a uno le pasaba o habíamos hecho el fide semana, para conocernos mejor y nos sirvió para tenernos mucha más confianza, porque nosotros éramos de esos que nos mirábamos y no nos decíamos nada, entonces ahí empezó a existir y yo lleve eso al otro curso, que nos sentáramos de tres y dijiera con quien vivas tu y después usted me hacia la pregunta a mí y así y todos sabíamos todo lo de uno *(y eso genero mejor ambiente en la sala)* si mucho mejor y no somos cabros chicos por decirlo así porque cuando nos enojamos no nos andamos gritando las cosas, entonces no existe como ese rechazo ni nada, es bkn buena onda con todos.**

Entrevistado 4

1. ¿Qué labores debe realizar principalmente el docente dentro del aula?

Dar la clase y explicar, si él dice un ejercicio explicarlo. *(se realizaron más preguntas, no obstante el estudiante no respondió a estas)*

2. ¿Qué es aquello que destacarías de la relación de los profesores con los estudiantes?

Nada, si yo me llevo mal con todos los profes *(porque te llevas mal con todos los profes? Tú crees que es porque los profesores tienen algo contra ti o tu también aportas para que se genere esa mala onda)* **ósea algunas veces yo me mando embarras o otras veces me buscan y por eso no los pesco, sobre todo el director.**

3. ¿Cuáles aspectos modificarías de la relación entre los profesores y los estudiantes?

Nada, si es problema de ellos, yo no sé si uno no puede cambiar nada de los profesores *(pero si tu pudieras que cambiarías)* **el carácter, la forma como piden las cosas, porque alguna vez las piden como si fueran superiores, el director y todos esos.**

4. ¿Cómo percibes el desempeño de los/as profesores/as en tu proceso de reinserción educativa?

No me han enseñado casi nada este año, si no he venido casi nada *(tú no has venido)* **es que me echaron, estuve todo el primer semestre afuera, entonces a mi me han explicado las cosas que estuvimos viendo ahí en la sala no mas, solo esa materia y no se ni una materia más, ósea me han pasao matemáticas también** *(solo este año has estado en este colegio)* **no el año pasado también** *(y el año pasado entonces)* **a yo encuentro que si enseñan bien, explicar no mas es lo que les falta** *(crees que hay una preocupación de los profesores porque tu aprendas)* **no sé, yo creo que porque todo profesor va a querer enseñar a sus alumnos pa que salga de la básica o de la media** *(tú*

crees que esa preocupación es por todos los alumnos igual) sipo tienen que tenerla, la tía XXX la tiene aunque es más pesa (entonces tu no notas que los profesores hagan diferencia con los estudiantes) igual algunas veces si, nosotros el año pasao éramos 7 nuevos y llegamos al curso de la tía XXX y ella como que discriminaba a los nuevos y a los viejos no les decía na, entonces los viejos podían hacer el desorden que querían y los nuevos como éramos nuevos decíamos una cuestión y nos retaban al tiro

5. Menciona aquellos aspectos que consideras positivos y negativos de tus actuales profesores.

Positivos nada, no les encuentro nada positivo si son bipolares, porque algunas veces están bien y otras no, solo que son bipolares (y negativos) Todo, a la tía XXX sobre todo y a la tía XXX y la tía XXX también, si no les puedo encontrar nada bueno si me caen toos mal (ya pero desprendiéndote del que te caen mal) nada positivo y negativo tienen hartas cosas, que son pesaos, que te llaman la atención a caa rato uno levanta la voz y llaman la atención.

6. ¿Cómo comienzan sus clases los docentes? (¿Presentan objetivos de aprendizaje? ¿Explican lo que van a hacer y por qué?)

Empieza a explicar los ejercicios, primero sobre lo que vamos a ver un objetivo o propósito que ponen ellos, después te hacen los ejercicios las tareas (y para terminarla) si hay una tarea en la sala hay que terminarla y too es con nota, después que uno termina la tarea va pa ya y te ponen nota (tu vez que los profes tienen la clase planificada, que vienen con su material preparado) sipo, la tía XXX si, y siempre anda con su cuaderno, la tía XXX no sé, pero ella si porque siempre anda con sus cosas.

7. ¿Cuál consideras que es el elemento o recurso relevante utilizado por el profesor durante sus clases? (¿Actividades, explicaciones, relatos, etc.?)

Sipo, trabajamos con hartas guías (y otro material videos, power point u otra cosa) power point una vez a las quinientas, en historia es en lo que usamos

más menos power point y dibujos y esas cosas, pero en naturaleza no ocupamos esas cosas (cual es para ti el más importante, el que más te contribuye a aprender) las guías porque te informan más, porque un video uno tiene que tar atento pa ver too lo que hay te dice, en cambio la guía podi leerla y si no entendí volver a leerla.

8. En tu opinión, el docente desde el comienzo de la clase hasta su término, ¿procura, trata, busca que todos los estudiantes aprendan? ¿Qué hace? ¿Cómo lo hace?

Sipo igual te buscan harto pa que entre a la sala, toos los del colegio te buscan pa que entri (y como lo hacen, que estrategias usan) Napo te dicen andate pa dentro o si no te llamo al apoderado

9. En tu opinión, ¿las actividades, conocimientos o aprendizajes adquiridos en clases contribuyen a satisfacer tus necesidades personales?

Sipo yo creo que sí, es pa estar en una pega, ósea pa un trabajo porque con cuarto medio tay barriendo las calles no más y ganai el mínimo.

10. Y, ¿qué actividades, conocimientos o aprendizajes adquiridos en clases contribuyen a que te sientas que formas parte de la sociedad?

Los talleres que e aprendido igualo te sirve pa tener algo, ósea la pega de peluquería igual te sirven, el dibujo, gastronomía pa cocinar.

Anexo 4

Nombre: Observaciones a docentes.

Observación docente 1

Observación 1

Bloque: 13:45 – 14:30

- Tocan el timbre para entrar a clases, luego de 5 minutos de esto, los estudiantes entran a camerino en donde se visten para realizar la clase y el profesor da las primeras indicaciones.
- Un estudiante de otro curso interrumpe la clase, abriendo la puerta sin golpear siquiera.
- Otro estudiante interrumpe la clase, llegando tarde pues se secaba luego de una “guerra de agua” durante la hora de almuerzo.
- 13:56 hrs: salen del camerino hacia la cancha. Sacan las colchonetas. Mientras que un estudiante se encuentra en una de las mesas de pin pon.
- El profesor da la indicación de la ubicación de las colchonetas. Luego, comienza a llamar a los estudiantes, formándolos para explicar el ejercicio con el cual comenzarán.
- Deben trotar e indica la dirección en la que deben hacerlo. Cuando algún estudiante camina, lo nombra y le dice que debe trotar.
- Un estudiante que tiene ganas de vomitar y el profesor le dice que lo haga. Estudiante escupe al suelo, docente responde: *“no me tire acido al suelo, limpie donde lo hizo porque luego trabajaremos ahí”*
- 14:07 hrs. Cambia la indicación: *“síéntense en las colchonetas y hagan elongaciones hasta la cuenta de 10”* cuenta hasta 10, cambia la instrucción, 3 estudiantes no realizan la actividad y se colocan a bromear.
- Dos estudiantes comienzan a “juguetear” y el profesor advierte que uno de los dos se cambiará o se irán de la clase.
- Cada vez que da una instrucción el profesor dice: *“uno inteligente, los demás imitan”*

- Un estudiante de otro curso se atraviesa por la cancha, mientras el profesor sigue entregando indicaciones. Los dos estudiantes a los que el profesor advirtió, siguen riéndose sin realizar la actividad indicada.
- Repite nuevamente *“uno inteligente, los demás imitan”*
- Otro estudiante vuelve a interferir en su clase, profesor dice: *“de la línea amarilla hacia acá es mi clase, de la línea amarilla hacia allá puedes estar”*.
- Entrega la indicación: *“divídanse en 4 grupos, cada grupo en una colchoneta. Entrenen la invertida que luego será evaluada.”* Y pasa grupo por grupo corrigiendo la posición correcta.

Observación 2:

Bloque: 14.30 – 15:15

- Una estudiante sale fuera de la cancha (clase), la llama en 2 ocasiones.
- Estudiantes de otro nivel intervienen en la cancha.
- El profesor va colchoneta por colchoneta mostrando ejercicio de lo que deben realizar.
- Hay 4 colchonetas alrededor de la cancha. Solo 3 grupos están.
- Llama a 2 estudiantes que salen de la clase.
- Comienza a evaluar las invertidas.
- Luego de la evaluación, llama a todos los estudiantes al centro de la cancha. Realiza retroalimentación de lo evaluado. Destacando puntos positivos y negativos para superación en la próxima evaluación.
- Cierre de la clase.

Observación 3:

Bloque: 13:45 a 14:30

- El profesor se encuentra en el camerino dando las instrucciones acerca de lo que se hará durante la clase.
- Los estudiantes salen con los implementos para realizar la clase.
- Realizan circuito de vallas mientras lo hacen, el profesor da las instrucciones explicando el uso de cada uno de los elementos colocados en la cancha.
- Dos estudiantes se encuentran fuera de la cancha y no quieren realizar el ejercicio. Una compañera se refiere a él: *“ ya po, ven a hacer clase, da lo mismo si te caes. Como yo? Sé que me voy a caer y que voy a quedar mal, pero igual hay que hacerlo, sobretodo tú que eres hombre que no tienes que tener miedo a caerte. Eres un macho, así que párate y ven a correr”*- él la mira y se queda sentado.
- Profesor indica a los estudiantes que realicen trote previo al circuito como calentamiento, mientras los estudiantes trotan, él habla por celular.
- Posterior al trote, realizan ejercicio de elongación en el cual el profesor grafica concretamente los ejercicios que deberán realizar.
- Los estudiantes se organizan en grupos de 3 frente a un circuito.

Observación 4:

Bloque: 14.30 a 15:15

- El profesor se coloca a conversar con la secretaria, los estudiantes se descontrolan y comienzan a gritarle para que se apuren. Uno de ellos dice: *“yapo profe, lo vamos a acusar a la profe x si no se apura, deje de conversar!”* – por lo que deja de conversar y pide a estudiantes que realicen los ejercicios.
- Corrige error general cometido por los estudiantes. Mientras corrige, los estudiantes se dispersan y no toman atención, vuelven a repetir.

- Pide a los estudiantes sentarse en mesa de pin pon para ir llamando individualmente a rendir velocidad en realización del circuito en vallas.
- Realiza retroalimentación y repiten.
- Llama la atención a un estudiante de su clase que interrumpe en las salas.
- Toma velocidad en los 60 metros.
- Explica algunas técnicas para bajar el tiempo empleado en la velocidad.
- Destaca espíritu de superación de los estudiantes frente a motivación.
- Reúne al curso para dar los tiempos que cada uno realizó en la velocidad, y retroalimentación de la clase; destacando los tiempos más altos y más bajos. Explica lo que se hará la próxima clase y cuando tomará pruebas atrasadas.
- Finalmente los estudiantes sacan los circuitos y despejan la cancha.
- Se repiten las carreras individuales y para el cierre los reúne a todos para dar la retroalimentación e indica aspectos que deben mejorar.
- Habla de las notas que deben.
- Tocan el timbre. Cierre de clase.

Observación 5:

Bloque: 14:00 a 14:45

- El inicio se da en el camerino en cuanto a la preparación de vestimenta e implementos que se utilizarán durante la clase.
- Sacan implementos para realizar circuito de vallas y evaluación de saltos y velocidad.
- Los estudiantes aportan en el armado del circuito y al término de esto, los estudiantes se forman frente a un circuito. El profesor toca el pito y explica: *“se colocarán en un fila, a la tercera valla, comienza a correr el siguiente. Son 3 circuitos, ida y vuelta”*.
- Estudiantes ejecutan y repiten aumentando velocidad.
- Profesor corrige ejercicio y estudiantes repiten.
- Un estudiante rompe una valla, se suspende ese circuito.

- Profesor: *“todos a las bancas donde están las tías, tomaremos velocidad en 60 metros de manera individual”*
- Da los tiempos para una 2º carrera, realiza corrección y llama a estudiantes para otra carrera. Vuelven a la cancha para evaluación de circuito.
- Los estudiantes se organizan frente al circuito de vayas desde grupo de 4. Profesor explica y muestra gráficamente el braceo que deben realizar para ejecutar el circuito en menos tiempo.
- Tocan timbre. No realiza cierre ni retroalimentación.

Observación 6:

Bloque: 14:00 a 14:45

- Inicio: camerino.
- Salen todos de camerino.
- Profesor coloca 4 conos alrededor de la cancha (1 en cada esquina)
- Pide a los estudiantes formarse.
- Un estudiante que no es del curso habla con él acerca de notas que le debe. Profesor: *“si quiere recuperar notas ahora, no tengo problemas, pero como me lo está diciendo a mi, debe decírselo a la profesora con la que está en clases ahora. De otra manera, le pido que se retire de la cancha y me deje comenzar con la clase.”*
- Antes de comenzar a dar la indicación, se dedican 5 minutos a regularizar situación de estudiantes que deben notas.
- Trote por la cancha; este se realiza por grupos. (15 minutos de trote por grupo)
- Una vez que han trotado los dos grupos, profesor indica las vueltas que dio cada estudiante más la nota que corresponde por la cantidad de vueltas trotadas.
- Dos estudiantes van a buscar malla de voleibol y juegan un rato.
- Tocan timbre.

Observación 7:

Bloque: 14:30 a 15:15

- El profesor les pide rápidamente a los estudiantes que se reúnan al centro de la cancha.
- Coloca 4 conos (1 en cada esquina)
- Divide al curso en grupo 1 y grupo 2.
- Trota el primer grupo 12 minutos.
- Da la cantidad de vueltas que dio cada uno.
- Reúne a segundo grupo, comienzan a trotar y tocan timbre. (no alcanza a evaluar al segundo grupo)

Observación 8

Bloque: 13:45 / 15:00 horas

- El profesor inicia la sesión, dando a conocer a los estudiantes el objetivo. Para esto los reúne en el camarín. Luego los estudiantes salen al patio del colegio, donde se lleva a cabo la sesión.
- El profesor utiliza conos y colchonetas.
- Reúne a los estudiantes en un extremo del patio y les indica que parten trotando. Mientras los estudiantes trotan el profesor los motiva diciendo lo siguiente “vamos chiquillos”
- Posteriormente, el profesor comienza una serie de ejercicios para calentar. Se preocupa de indicar para que sirve cada ejercicio y que los estudiantes lo efectúen de forma adecuada.
- Las instrucciones del profesor son claras, se observa una constante motivación por parte del profesor, además de una relación basada en el respeto y obediencia por parte de los estudiantes.
- El profesor hace que los ejercicios que realizan los estudiantes sean algo lúdico y entretenido para ellos.
- Luego de los ejercicios de calentamiento, el profesor reúne a los estudiantes y explica el ejercicio que deben realizar a continuación. Los estudiantes re

dividen en grupos, para utilizar las 4 colchonetas y practican el ejercicio (posición invertida).

- El profesor promueve la participación de los estudiantes, llamándolos uno a uno y ayudándolos a realizar el ejercicio. Además promueve la participación por medio de “penitencias”, pues quien no realiza el ejercicio debe cumplir con sentadillas.
- Promueve a que los estudiantes se ayuden y apoyen en la realización del ejercicio.
- La clase se paraliza unos minutos, pues el profesor indica que vayan a tomar agua y vuelvan para evaluar el ejercicio que estaban practicando. Posteriormente, el profesor reúne a los estudiantes y a modo general menciona las clases y evaluaciones que quedan para finalizar el semestre, además de mencionar a los estudiantes que deben evaluaciones, incitándolos a que “se pongan al día”.
- Luego de evaluar a los estudiantes uno por uno, el profesor les facilita pelotas de futbol y basquetbol, y deja que estos jueguen hasta que suene el timbre para e recreo.
- Se observa un inicio, desarrollo y cierre de la sesión, estos son claros y delimitados por tiempos.

Observación 9

Bloque: 13:45 / 15:00 horas

- El profesor inicia la sesión, dando a conocer a los estudiantes el objetivo de la sesión, además de expresar las instrucciones de lo que se realizará. (esto se realiza en el camarín)
- Posteriormente los estudiantes salen al patio, y se disponen a trotar, mientras el profesor explica cuál es la manera adecuada de respirar para no cansarse por lo que les menciona “respiren por la nariz y voten por la boca, vamos chiquillos” y realizan una serie de ejercicios. El profesor explica que musculo se ejercita con cada ejercicio que se realiza.

- Se observa que el profesor promueve la participación de los estudiantes, motivándolos a seguir realizando los ejercicios, por lo que expresa lo siguiente “vamos chiquillos, estiren esos brazos, despierten”, además de promover el trabajo colaborativo entre los estudiantes.
- Luego de 20 minutos aproximadamente, el profesor reúne a los estudiantes en un sector del patio. Explica que se tomará la evaluación, la cual tiene que ver con velocidad., por lo que los estudiantes deben correr un tramo y el profesor toma el tiempo de lo que demoran. El objetivo es que córranlo más rápido posible, para esto el profesor les indica que deben correr utilizando piernas y brazos, pues el impulso del “braseo” los ayuda a ir más rápido.
- Evalúa a los estudiantes uno por uno, mientras los demás compañeros observan la evaluación.
- Posteriormente, el profesor felicita a los estudiantes por el trabajo de la sesión, evalúa la sesión en conjunto con los estudiantes.
- Los estudiantes va por pelotas de futbol y basquetbol, juegan hasta que suena el timbre de recreo.
- Se observa un inicio, desarrollo y cierre de la sesión, además de la constante motivación a participar por parte del profesor, logrando este que todos los estudiantes participen. Promueve el respeto y una adecuada relación entre profesor/estudiante y entre estudiantes.

çObservación docente 2

Observación 1

Bloque: 13:45 a 14:30

- La docente comienza la clase realizando la mediación de un conflicto ocurrido durante la mañana (inicio clase); se informa al curso lo ocurrido, entrega medidas y recomendaciones a los estudiantes involucrados (contextualización de la situación ocurrida, para el grupo curso) se evidencia una preocupación por el bienestar de los estudiantes.
- Una vez realizada la mediación la profesora entrega explicación (explícita) de las instrucciones para la actividad que los estudiantes deben desarrollar. (Explica cuantas veces sea necesario, para que se comprenda lo que se debe hacer)
- La profesora busca que los estudiantes alcancen atención sostenida para comprensión de instrucciones; mantiene silencio cuando los estudiantes no la hoyen, además regula el silencio mediante la búsqueda del autocontrol de cada estudiante.
- Vinculación del tema a trabajar con experiencias personales (conocimientos previos)
- Identificación de información y características
- La profesora acude a ejemplos relacionados con actividades o cosas cotidianas para que los estudiantes comprendan lo que ella quiere decir, se aprecia que los estudiantes comprenden más fácilmente.

Observación 2

Bloque: 14:30 a 15:15

- *La profesora promueve autonomía en los estudiantes al momento de desarrollar actividades propuestas; los estudiantes realizan trabajo individual

- y luego grupal (se intenciona un consenso entre los estudiantes para formular una respuesta y entregar solo una guía de trabajo)
- La profesora realiza lectura dirigida; los estudiantes se muestran atentos a la lectura que oyen.
 - Se evidencia que los estudiantes alcanzan atención y concentración durante la lectura dirigida por la profesora.
 - La docente formula Preguntas gatilladoras, vinculaciones y ejemplificaciones concretas relacionadas con la vida cotidiana para la comprensión de lectura
 - Preguntas para todos (abiertas) participación activa de la mayoría de los estudiantes.
 - Promueve estrategias de uso en los estudiantes para que lleguen a la respuesta (niveles/tipos de preguntas) apoyo individual y aclaración de dudas.
 - Se utiliza como recurso la música para atención, concentración y silencio
 - Se otorga momento libre, estudiantes se autocontrolan.
 - Refuerzo y premio (internet)
 - Revisión en conjunto; estudiantes exponen sus respuestas
 - Se aprecia estructura de inicio, desarrollo y término de la clase.

Observación 3

Bloque: 13:45 a 14:30

- La profesora comienza la clase realizando una recopilación de la información trabajada, intenciona la participación y contextualización en el espacio, promueve que los estudiantes rescaten los conocimientos previos en relación al contenido que se está abordando.
- La profesora espera que todos los estudiantes estén dispuestos positivamente a participar en la clase, le dice a uno de ellos lo siguiente: *“es importante que usted se siente bien porque es una habilidad social”* (explicación) se genera una pequeña conversación en función de aquel se refiere una habilidad social. Los estudiantes se muestran interesados.

- Una vez terminada la conversación la profesora comienza a dar las instrucciones y explica por qué la clase se realizara en biblioteca (los estudiantes preguntan aquello). Se exponen ejemplificaciones relacionadas con la vida cotidiana, contextualización y rescate de conocimientos previos.

Observación 4

Bloque: 14:30 a 15:15

- La docente realiza preguntas dirigidas y abiertas para promover la participación de los estudiantes.
- Se utiliza como recurso material visual. El cual es dirigido por una estudiante que evidencio ante la profesora no querer hacer nada. (Profesora otorga este cargo de “ayudante” para que participe en la clase)
- Se promueve respeto, turnos de habla, vocabulario y expresión de los estudiantes. Se evidencia una preocupación por parte de la profesora respecto a lo mencionado.
- Intenciona comprensión mediante ejemplos y mediación en instrucciones y entrega de contenidos
- La profesora entrega refuerzo positivo por la participación de algunos estudiantes en el desarrollo de la clase. Y se dirige a dos estudiantes y les dice lo siguiente: *“cuando hay diferencias hay que aprender a separar las cosas”*
- Se entrega instrucciones para las actividades a realizar la próxima clase. Realiza preguntas metacognitivas a los estudiantes quienes responden satisfactoriamente.

Observación 5

Bloque: 13:45 A 14:30

- La profesora espera a que todos los estudiantes estén correctamente sentados sin audífonos y con una actitud positiva para comenzar la clase , comienza la clase con lo siguiente: *“agradecer el trabajo de alguno de*

ustedes en la prueba que tuvieron en la mañana, a cada uno de los compañeros que tuvieron una buena actitud (adecuada) van a tener un punto para sus pruebas finales". Algunos estudiantes se muestran descontentos y lo hacen saber, generándose una conversación acerca de las habilidades sociales y actitudes adecuadas para la sala de clases y hacia los profesores.

- La profesora reitera lo siguiente: *"yo no premio el buen comportamiento, premio aprendizajes que han tenido"*. Los estudiantes expresan comprender lo que busca la profesora de ellos.
- Posteriormente se realiza la mediación en una solución de conflicto: se interioriza al curso, valores y acciones, también se entregan recomendaciones para los estudiantes involucrados.
- La profesora comienza a escribir en la pizarra y pide a los estudiantes que copien en sus cuadernos, utiliza la radio como Recurso; música (promueve positivamente el trabajo de los estudiantes)
- La profesora monitorea el trabajo que los estudiantes realizan en sus cuadernos.

Observación 6

Bloque: 14:30 a 15:15

- Una vez que todos terminan realiza se utilizan preguntas contextualizadas y ejemplos cotidianos para que los estudiantes comprendan el contenido que se está trabajando.
- Se promueve la participación activa y la comprensión de cada estudiante, la profesora pregunta de variadas maneras hasta corroborar que se haya comprendido, No dice que la respuesta el estudiante este mala sino que *"haber pensemos"* reitera el ejercicio o pregunta que se quiere responder, busca ejemplos para que el estudiante llegue a la respuesta.

- *ejemplo: zapato pertenece al campo semántico de la palabra baile*, los estudiantes responden y se llega a un consenso en relación a la respuesta que estos entregan.
- La profesora entrega Instrucciones con ejemplificación relacionadas con la vida cotidiana además utiliza la guía que se trabajara como apoyo para que los estudiantes visualicen el contenido.
- Se verifica el trabajo de los estudiantes y se refuerza lo positivo y ayuda a llegar a la respuesta (mediación). Los compañeros se ayudan entre si y se realiza una revisión en conjunto.
- La profesora entrega el siguiente ejemplo: *“si usted me pone libre, esa palabra se relaciona o tiene algo que ver con la palabra libro , que es la palabra que estamos ocupando “ ... no verdad ...*
- Se llega a un consenso en relación a las respuestas que pueden ir en el ejemplo que la profesora dio. Se aprecia participación activa de los estudiantes.
- Se realiza explicación de aquello que no se trabajó y se entregan instrucciones de las actividades a realizar la próxima clase.
- Se aprecia estructura de inicio desarrollo y termino.

Observación 7

Bloque: 13:45 a 14:30

- Se comienza la clase con el tema que se trabajó en el círculo, se destacan aspectos positivos de algunos estudiantes (refuerzo por conducta) y se explica porque motivo no se premiaron a mas estudiantes en el patio delante de todos el colegio.
- La profesora comienza a dar las instrucciones para el trabajo que se deberá desarrollar, las explicaciones son explicitas y la profesora explica cuantas veces sea necesario para que los estudiantes comprendan.

- La profesora explica lo siguiente: “*el modo de trabajo es el siguiente: usted trabaja solo, comparte respuesta, llega a un consensó y anotan respuesta final*”
- “*no trabaje solo porque así se ayuda con su compañero*”.
- Se evidencia una entrega de autonomía hacia los estudiantes, ellos deciden con quien trabajar y en caso de que haya conflicto se realiza mediación para que los estudiantes no trabajen solo.
- Se evidencia una intención de evidenciar que ella (profesora) los premia porque es “*buena y generosa*” ante actitudes inadecuadas o adecuadas de los estudiantes. Esto causa desagrado en los estudiantes. Pues la profesora menciona lo siguiente: “*no es mi obligación dejarlos ir a peluquería*”

Observación 8

Bloque: 14:30 a 15:15

- La profesora realiza la misma guía de trabajo que hacen los estudiantes, trabajando paralelamente con los estudiantes y atendiendo a las dudas que surjan en el desarrollo de esta guía.
- Se evidencia durante el trabajo de la guía que si ella está molesta los estudiantes se comportan de igual manera (solo algunos). La profesora se molesta porque un estudiante la llama insistentemente y no permite que atienda al resto de sus compañeros, ella explica que la espere un momento y el estudiante se molesta con ella.
- Se atiende a preguntas y dificultades de los estudiantes simultáneamente., al mismo tiempo en que la profesora promueve autonomía en el trabajo y toma de decisiones.
- Se sale de la sala: se enfatiza el trabajo; los estudiantes muestran mayormente dispuestos al trabajo.
- La profesora se preocupa del trabajo de todos: orden, dudas, trabajo, concentración, al mismo tiempo se refuerza actitud de trabajo satisfactorio

- Paralelamente cuando se realiza la clase y se aclaran dudas la profesora se preocupa de promover valores : diciendo lo siguiente: *“todos nos podemos equivocar, pero tenemos que ser precisos y concisos en nuestras decisiones”*
- Se promueve auto revisión (metacognición) los estudiantes se ocupan de revisar su trabajo y corregir errores.
- Se observa estructura de inicio, desarrollo y termino de la clase.

Observación docente 3

Observación 1

Bloque: 10:45 a 11:30 hrs.

- Formación en el patio para cantar el himno más realización de círculo en donde se da a conocer la habilidad para la vida trabajada durante el mes.
- Profesora maneja al grupo mientras se está en círculo, es decir estudiantes respetan silencio que se pide mantener en esa instancia.
- Formación fuera del aula. Estudiantes respetan instancia y entran ordenadamente según lo solicitado por la docente.
- Al interior del aula, indica: *“guarda celular, saca audífonos. Si usted no se calla no me va a escuchar y si no me escucha, no va a aprender”*
- Comienza a ver quien falta a clases. Ordena la sala, comienza la clase.
- Da la orden por segunda vez de *“guarda celular, se saca los audífonos...”* ahora incorpora el *“sácate los lentes”*- estudiante responde: *“tía, no sea chata”*
- Nadie se sienta atrás, pide absoluto silencio.
- Destaca mejoría en la actitud del grupo en el círculo. Pregunta que tal el fin de semana.
- Un estudiante llega tarde a la clase.
- Explica lo que se hará durante la clase en cuanto al contenido. Pide atención a la pizarra y comienza tomando un diccionario y una hoja para ejemplificar diferencia y similitud, realizando introducción a lo referente a cuerpos geométricos.
- Se detiene cuando hay estudiantes no atentos a lo que explica.

- Indica: *“saque cuaderno, saque lápiz y anote lo que voy a escribir en la pizarra. Ustedes quieren que la clase se coloque fome, se va a colocar fome.*
– escribe el objetivo en la pizarra. Mientras escriben aquello, comienza a dictar.
- Cuando un estudiante se equivoca, corrige con ejemplo.

Observación 2:

Bloque: 11:30 a 12:15

- Realiza una pregunta y pide que la respondan en su cuaderno, revisa por puesto que vayan respondiendo. Felicita cuando avanzan, pide que saquen cuaderno y hagan lo que se les pide a quien no ha escrito.
- Escribe en la pizarra pero antes muestra ejemplo concreto.
- Entrega guía para desarrollo individual.
- Estudiante no quiere escribir y dice: *“pero tía, si yo aprendo de memoria, no me gusta escribir porque no aprendo”* responde: *“a mí me decía cuando chica: más vale un lápiz corto que una memoria frágil, así que escribe”*.
- Los 2 primeros ejercicios los realizan en conjunto (profesora-estudiantes). el resto deben ir haciéndolos solos.
- Guía trabajo que realizan estudiantes, pasando mesa por mesa.
- Construye aprendizaje partiendo desde fortalezas que tienen los estudiantes. destaca lo positivo de sus aprendizajes y corrige de manera constructiva sus errores.
- Corrigen en conjunto la guía.
- Tocan el timbre. Pide que no salga nadie, sigue explicando. Dice: *“no dejaré salir a nadie así que, pegue guía en el cuaderno, lo guarda, espera sentado que iré haciendo una pregunta a cada estudiante y ahí recién, dejaré salir a recreo”*.
- Realiza preguntas a 3 estudiantes y finalmente deja salir a todo el curso.

Observación 3

12:15 a 13:00 hrs.

- Se comienza la sesión realizando un círculo para comenzar la hora de tutoría.
- La profesora se sienta en el círculo, guarda silencio hasta que escuchen y deja en claro que si no alcanza a decir lo que debe decir, se quedarán después que toquen.
- Comienzan preguntas de estudiantes, ella responde de manera que respeta turnos y solicita lo mismo de sus estudiantes.
- Habla acerca de caso de un estudiante para ejemplificar que *“hay situaciones que ya no me dolerán más, no hay perdonazo”*.
- Cabe destacar manejo de grupo, que aunque existan episodios de conversación y/o interrupción por parte de los estudiantes, se retoma prontamente el hilo conductor de lo que se está hablando.
- Juego con el silencio para apelar al silencio de los estudiantes y seguir con el tema a tratar.
- Se destaca actitud de profesora de no alterarse frente a situaciones de interrupción de los estudiantes.
- Un estudiante interrumpe y lo manda a tomar agua. Vuelve con ataque de risa y lo termina por echar de la clase. Vuelve a interrumpir, lo vuelve a echar.
- Contesta celular, silencio absoluto por parte de estudiante.
- Destaca que no aguantará más que se traten mal y no durará en tomar la misma decisión que con estudiante anterior.
- Da la instrucción para firmar objetivo adicional: *“no tratar mal a ninguno de mis compañeros ni profesor en un plazo de una semana”*
- Tocan el timbre, no sale nadie sin que las mesas estuvieran ordenadas.
- Profesora Paulina / 3º nivel B / Subsector: Matemáticas.

Observación 4

Bloque: 8:45 a 10:00

- La profesora no inicia la clase, pues hay pocos estudiantes al interior del aula, por lo que expresa lo siguiente “esperaremos a que aparezcan más para iniciar la clase”. Luego de 10 minutos aproximadamente, la profesora comienza la clase, con la misma cantidad de estudiantes.
- Se inicia la sesión preguntándole a los estudiantes cómo estuvo el fin de semana. (se observa preocupación por los estudiantes)
- Rescata aprendizajes previos de los estudiantes y utiliza material concreto para explicar el volumen de un cuerpo geométrico.
- Discute con una estudiante que no está poniendo atención a la clase, le pide que se cambie de puesto, la estudiante responde que no lo hará, y la profesora dice “a la próxima te echare para afuera y no te dejare que vuelvas a entrar”
- La profesora sigue la clase, explica claramente el contenido y se observa un manejo del contenido
- Contextualiza el contenido, pues por ejemplo pide a los estudiantes que observen dentro de la sala y le digan que objeto se asimila a un paralelepípedo.
- SE observa que la profesora discute constantemente con la estudiante que no estaba poniendo atención al principio de la sesión, eso interrumpe la clase constantemente.
- Promueve la participación de los estudiantes, pues mientras explica el contenido va haciendo preguntas abiertas a los estudiantes, mediando para que los estudiantes lleguen a responder adecuadamente o bien si se trata de un ejercicio la profesora media para que los estudiantes lo resuelvan.
- Después de aproximadamente 30 minutos, la profesora indica que hará unos ejercicios en la pizarra para practicar lo anteriormente explicado. Se preocupa que todos los estudiantes escriban los ejercicios y trabajen en ellos, monitoreando y apoyando el trabajo de los estudiantes, además de resolver dudas cada vez que los estudiantes la llaman.

- La profesora constantemente refuerza el trabajo autónomo en los estudiantes.
- Otorga refuerzos positivos, pues indica a los estudiantes que quien realice los ejercicios de la pizarra, tendrá un punto base para la prueba.
- Resuelven los ejercicios en conjunto, pregunta quien quiere pasar a la pizarra a resolver un ejercicio y así se van revisando uno por uno.
- Diez minutos antes de que termine la clase, la profesora les pide a los estudiantes que le tomen atención y realiza preguntas que intencionan la metacognición, además de que los estudiantes evalúen con una nota de un 1 a un 7 la sesión y sus aprendizajes. Y pide que mencionen quien creen que no trabajo bien en la sesión, con el objetivo de que dicho estudiante la próxima sesión trabaje.

Observación 5

Bloque: 10:45 / 11:40

- La profesora inicia la sesión saludando y preguntando a los estudiantes cómo se encuentran y cómo lo pasaron el fin de semana. Indica que deben sacarse los gorros y audífonos para poder comenzar (insiste en esto varios minutos, pues algunos estudiantes se reúsan hacerlo)
- Menciona a los estudiantes una situación ocurrida la semana pasada, en la cual dos compañeros del colegio discutieron. Por esto la profesora habla sobre la importancia del respeto y se da una conversación con los estudiantes.
- Después de 15 minutos aproximadamente la profesora pide que le pongan atención y comienza a explicar el contenido. A quien no está poniendo atención le hace preguntas.
- Rescata aprendizajes previos.
- Se observa que la profesora promueve la participación de los estudiantes y genera situaciones de debate entre los estudiantes en relación al contenido.

- Expulsa a un estudiante de la sala, diciéndole lo siguiente “sal de la sala, date una vuelta, mójate la cara y vuelve cuando quieras aprender” (a los minutos después el estudiante vuelve)
- Intenciona el trabajo autónomo, y media para que los estudiantes lleguen a las respuestas solos.
- Luego de la explicación del contenido, la profesora escribe ejercicios en la pizarra y se preocupa de que todos los estudiantes los escriban en sus cuadernos y los desarrollen, monitorea el trabajo de los estudiantes y responde a las dudas de estos.
- Vuelve a explicar una y otra vez los ejercicios de la pizarra, pues los estudiantes presentan muchas dudas.
- Resuelve los ejercicios en conjunto con los estudiantes y detiene la clase ahí, pues quedan 10 minutos para salir a recreo. Les indica a los estudiantes que no alcanzaron a completar el objetivo de la clase, que terminaran de ver el contenido la próxima sesión. Realiza preguntas que intencionan la metacognición y pide a los estudiantes que se evalúen ellos y a la sesión poniendo nota de un 1 a un 7.
- Se observa un inicio confuso e interrumpido, un desarrollo inconcluso y un cierre claro de la sesión.

Observación 6

Bloque: 13:45 / 15:00 horas

- Los estudiantes se trasladan a la sala de computación.
- La profesora da las instrucciones de lo que los estudiantes deben realizar y de qué forma se evaluará la actividad que deben realizar. Pone énfasis en que la actividad será evaluada y les indica que ella se ausentará unos minutos, por lo que los estudiantes quedaran a cargo de la persona encargada de la mantención e los computadores.
- La profesora se retira, reiterando a los estudiantes que sólo tardará un par de minutos, y que cualquier duda que tengan le pregunten a la persona que quedo a cargo.
- Pasan 15 minutos y la profesora no vuelve. (los estudiantes se dedican a cualquier otra cosa, menos a realizar la actividad que les dejo la profesora)
- A los 30 minutos la profesora vuelve a la sala de clases y comienza a monitorear el trabajo de los estudiantes y les vuelve a repetir de la actividad será evaluada.
- Faltando 5 minutos para salir a recreo, la profesora pregunta a los estudiantes ¿quién terminó? Los estudiantes responden que ninguno, por lo que la profesora les indica que la próxima sesión lo deben terminar para ponerles la nota.
- Tocan para salir a recreo y los estudiantes salen de la sala.
- Se observa un inicio en la sesión, no obstante no hay desarrollo ni cierre.