



UNIVERSIDAD ACADEMIA HUMANISMO CRISTIANO
ESCUELA DE EDUCACIÓN.

**SENTIDOS OTORGADOS POR DOCENTES DE HISTORIA Y CIENCIAS
SOCIALES A LA APLICACIÓN DE LA EDUCACIÓN POPULAR EN EL
CONTEXTO DEL SISTEMA EDUCATIVO FORMAL CHILENO. DIÁLOGO DE
SABERES AL INTERIOR DE LA ESCUELA: EL CASO DE CALETA SUR.**

Alumna: Villarroel Bloomfield, Macarena

Profesora Guía: Ríos Saavedra, Teresa

Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación.

Tesis para optar al título de profesor de Educación Media en Historia y Ciencias Sociales.

SANTIAGO, 2014.

1. ÍNDICE

2.	Introducción a la Investigación.....	- 4 -
2.1.	Antecedentes.....	- 4 -
2.2.	Justificación de la Investigación.....	- 10 -
3.	Pregunta de Investigación, Objetivo General y Objetivos Específicos.....	- 13 -
3.1.1.	Tema.....	- 13 -
3.1.2.	Foco de Estudio.....	- 13 -
3.1.3.	Pregunta Problemática.....	- 13 -
3.1.4.	Objetivo General.....	- 13 -
3.1.5.	Objetivos Específicos.....	- 13 -
4.	Marco Teórico.....	- 14 -
4.1.	Saber Popular y Disputa de saberes.....	- 14 -
4.2.	Escuela como Espacio Público.....	- 17 -
4.3.	Jóvenes e Identidad Histórica.....	- 19 -
4.4.	Comunidad y Memoria Social.....	- 22 -
4.5.	Educación Popular y Movimiento Social.....	- 25 -
4.6.	Diálogos de saber entre la Educación Popular y la Educación Formal... -	30 -
5.	Diseño Operativo.....	- 33 -
5.1.	Método: Descripción y características.....	- 33 -
5.2.	Tipo de Estudio.....	- 35 -
5.2.1.	Elección de Campo.....	- 35 -
5.2.2.	Elección de la Muestra.....	- 38 -
5.3.	Técnicas e Instrumentos de recolección de datos.....	- 39 -
5.3.1.	Entrevista en Profundidad.....	- 40 -
5.3.2.	Criterios de Credibilidad.....	- 41 -
6.	Análisis e interpretación de datos.....	- 43 -
6.1.	La perspectiva educativa y su consiguiente aplicación.....	- 44 -
6.2.	Tipos de Escuela y sus características implicadas	- 47 -
6.3.1.	Enfoque de la enseñanza y vías pedagógicas para llevarla a cabo	- 50 -
6.3.2.	Caracterización de la Realidad Social de los estudiantes	- 53 -

6.4.	Perspectivas y propuestas para el Trabajo en el Aula	- 55-
7.	Conclusiones.....	- 58 -
7.1.	¿Frente al diálogo entre la educación formal y popular, es posible aplicar una educación popular en la escuela?.....	- 58 -
7.2	Saber comunitario al interior de la escuela.....	- 63 -
8.	Proyecciones.....	- 67 -
9.	Bibliografía.....	- 69 -
9.1	Libros.....	- 69 -
9.2	Artículos.....	- 70 -
9.3	Tesis.....	- 71 -
9.4.	Coloquio	- 71 -
10.	Anexos.....	- 73 -
10.1.	Modelo de entrevista en profundidad con preguntas y temáticas.....	- 73 -
10.2.	Entrevistas en Profundidad.....	- 77 -
10.2.1.	Entrevista 1.....	- 77 -
10.2.2.	Entrevista 2.....	- 91 -

2. INTRODUCCIÓN A LA INVESTIGACIÓN

2.1 ANTECEDENTES.

Comenzaré con la tesis de Claudio Rodríguez (2006) de magíster en Estudios Latinoamericanos, de la Universidad de Chile titulada “*Educación popular en período de transición. Entre la autonomía y la integración: El caso de La Caleta en Chile. Perspectivas para el pensamiento y propuesta Freiriana*”. Es un buen antecedente para mi investigación ya contextualiza la Educación Popular chilena mediante el accionar de la ONG La Caleta, de la que se desprende posteriormente la corporación Caleta Sur, lugar donde se asienta mi propuesta investigativa.

De la Educación Popular el autor expone antecedentes, orígenes y su desarrollo latinoamericano y chileno hasta hoy día. Como antecedentes muestra a la “Escuela Nueva” de Freinet y Makarenko -en la Europa de principios del siglo XX- exponiendo sus críticas educativas hacia la transmisión de un saber enciclopédico y utilizado como instrumento de dominación, la memorización, el individualismo, la competitividad, el autoritarismo, la sumisión y el temor; y mencionando sus propuestas de apelar a la experiencia como punto de partida para el aprendizaje, el que a su vez debe relacionarse con los intereses del educando. Expone también la propuesta sesentera de Ivan Illich de valorar los espacios cotidianos -fuera del aula- generadores de aprendizaje significativo.

En América Latina destaca la corriente teórica brasileña de los años 60’ que apela al cambio social, oponiéndose a la tradicional “educación bancaria” que desde la jerarquía transmite información a los sectores populares en función de sumarlos como mano de obra a la modernización capitalista. Dicha corriente logra articularse con los procesos educativos y de intervención social pero luego de las dictaduras la EP se mantiene vigente solo hasta fines de los ochenta, cuando se atomiza el movimiento social y ésta es cooptada por el aparato estatal en función de la integración neoliberal generalizada. De todas formas, en los 90’ hay trabajos de EP planteados por ONGs y organizaciones sociales que promueven experiencias asociativas del mundo popular.

En el Chile de fines del siglo XIX surge la autoeducación popular obrera de mutuales y mancomunales y en los años 60' toma fuerza la EP, la que se quiebra con el Golpe Militar de 1973, pero que sigue desarrollándose mediante la Capacitación que genera destrezas para solucionar problemáticas urgentes y concretos; la Terapia Social que fortalece las organizaciones; la Acción Cultural que promueve el saber popular y las identidades colectivas que sustentan a las organizaciones populares; y la Concientización Política.

Así mismo, Claudio Rodríguez señala 4 etapas que va tomando la EP durante el período dictatorial. Primero están las Prácticas de Resistencia y Emergencia (1973- 1976) en que junto con solucionar problemáticas urgentes como el hambre, salud o la cesantía se realizan acciones colectivas para visibilizar la cultura popular. Entre 1976 y 1979 comienza la etapa de la Necesidad de pasar de lo Asistencial a lo Organizativo, realizándose proyectos más sistemáticos que promuevan la organización popular. En la tercera etapa (1979- 1983), frente a los cambios neoliberales en salud, educación, previsión y en el ámbito laboral surgen prácticas de EP en los pequeños espacios territoriales comunitarios orientadas a la consecución de sujetos políticos. Finalmente, en la cuarta etapa (1983- 1989) se reflexiona y discute la postura que debe tomar la EP como partícipe del cambio social realizado desde los propios problemas de los sectores populares, o como partícipe de una integración social, respaldando un proyecto político que integre a los sectores populares.

Posteriormente, en los 90' persiste la división de los educadores populares junto con la cooptación que hace el Estado de ONGs que trabajan en la temática

La Corporación La Caleta (antecedente de Caleta Sur) se creó en 1986 para enfrentar la problemática del consumo de drogas insertándose en la dinámica comunitaria de los sectores afectados para abordar soluciones desde la participación y protagonismo de los pobladores.

En 1981 se comienza a trabajar junto a la iglesia católica en el Hogar San Francisco de Asís acogiendo a niños y jóvenes consumidores de neoprén acompañándolos y trabajando con sus familias y población para sensibilizar a la comunidad respecto de la realidad de marginalidad y carencias vividas por los niños y adolescentes. En 1985 se desprende un

grupo de trabajadores que discrepan con el asistencialismo eclesial, y apostando por la problematización comunitaria de las situaciones sociales que surgen de los contextos poblacionales conforman la Corporación La Caleta.

Implementando un modelo comunitario de trabajo que abarcaba los aspectos individuales, familiares y del entorno de los jóvenes que consumían droga en las esquinas o “caletas”, y que reconocía los recursos humanos comunitarios de dichos jóvenes (el afecto y comprensión de la realidad social marginal que tienen los pobladores, actores capaces de movilizarse y transformar), el Programa La Caleta se ha realizado desde el propio mundo popular estando inmerso en su cotidianeidad y entendiendo la adicción como síntoma de exclusión de un modelo injusto.

Las relaciones que tiene La Caleta con la EP se aprecian en principios metodológicos que defienden: la participación, estimulando a los pobladores a asumir los problemas y a socializar con otros; la no imposición de pautas culturales y sociales; las relaciones humanas, los lazos afectivos, estimular la confianza y crear espacios de trabajo agradables; el cuestionamiento de la sociedad y de su situación en ella explicándose qué los lleva a drogarse; y privilegiar lo práctico y lo concreto en el trabajo por sobre los teórico y discursivo.

“(…)se asumen los aportes de la EP, como medio y como fin, orientando y permitiendo el desarrollo de las disposiciones de co-construcción de la realidad, del respeto por la autodeterminación y de la concepción de una relación interventiva circular, esto es, la apertura a democratizar los roles de interventor-intervenido, aceptando la capacidad de todo ser humano de transformar las dimensiones de su entorno, lo que estimula la participación y la asunción de protagonismos de los miembros de la comunidad.” (Rodríguez, 2006)

La Caleta dice trabajar horizontalmente, ahondar en la concientización y utilizar técnicas participativas y comunitarias, y asume que las experiencias del trabajo popular de los años 70’ ha influido en el desenlace del Programa.

“se constituye en un espacio de participación para sectores excluidos que generalmente no participan; (...) se percibe a sí misma como articuladora de la sociedad civil desde los sectores donde desarrolla su acción, y; constituye una propuesta ética de participación, a partir de la convicción de que el pueblo pobre tiene recursos, saberes y capacidades para participar y curar a los sujetos dañados de sus propias poblaciones y localidades, pudiendo lograr su reinserción dentro de su entorno social y en el convencimiento de que es posible fundar nuevas relaciones humanas participativas centradas en el afecto.” (Ibid, 2006)

Describiendo las instancias de aprendizaje que surgen desde la cultura de los participantes, rescatándose los saberes propios -y opuestos a los de la cultura dominante-, puede decirse que:

“Este modo de producción de conocimiento, sobre la base de la horizontalidad que supone el trabajo callejero, constituye una experiencia participativa pues es una elaboración grupal. Pero también es un soporte práctico de autonomía, que puede ser ejercida frente a las diversas ofertas de participación que circulan dentro del sistema político. La producción de conocimiento ya sea formal o informal alcanza un carácter estratégico, en la medida que contribuya a construir sociedad civil y ciudadanía desde la sociedad más que desde las extensiones del Estado.” (Ibid, 2006)

Finalmente, la dimensión política de la Educación Popular que propone esta Corporación está en la formación de sujetos problematizadores y críticos que comprendan las razones sociales de sus problemas entendiendo que la condición de exclusión social y de miseria generada por la injusticia puede transformarse.

Por su parte, el Informe Etnográfico sobre Deserción Escolar en la comuna de Lo Espejo de Antonio Favreau y Mario Moya (2002) describe los fenómenos sociales de deserción escolar, exclusión social y realidad urbana propios de la comuna, donde el Programa Caleta Sur implementa y ejecuta diversos proyectos sociales.

Señalan que la Deserción Escolar es una problemática incrementada desde los 90' y que el nivel de educación influye directamente en lo laboral y/o en lo salarial, además de *“asociarse a dinámicas de exclusión y desintegración social, como la cesantía, la falta de participación, la drogadicción e incluso las conductas delictivas”*. Indican que la deserción es causa de la inequidad social y que es un proceso de alejamiento paulatino de la escuela o liceo, que culmina con el abandono, y que sus consecuencias se manifiestan en el plano personal, familiar y académico; además, inciden en el desarrollo de la identidad y la proyección del niño, niña o joven.

Para muchos estudiantes, el proceso de la deserción es una experiencia que se vive en soledad. No existe un grupo familiar con la capacidad y energía para orientarlo y contenerlo, no cuentan con una institución escolar que les ofrezca alternativas de interés para que se permita repensar la decisión de abandonar la escuela o liceo. Desde esa perspectiva la mirada que se tiene de la escuela es poco atractiva, se le considera ser *“una institución que, en muchos casos, maltrata a niños y jóvenes...los arremete física o verbalmente porque no cumplen con las tareas o porque no llevan los útiles; se los lastima psicológicamente cuando no cumplen con lo que la escuela considera ‘requisitos’ (...) y es donde a los contenidos poco relevantes se le suman pedagogías que no consideran lo lúdico”*.

Se indican antecedentes de la Comuna de Lo Espejo según la encuesta CASEN 2000, los que describen una condición de pobreza en la que viven sus habitantes y nos contextualizan el lugar y los sujetos de estudio por investigar:

“Los porcentajes de escolarización están por debajo de los promedios de la Región Metropolitana (Hombres 10,8% y Mujeres 10,3%).

Existen 27 establecimientos escolares a nivel comunal, 15 de ellos municipalizados y 12 particulares subvencionados, de los cuales 24 de ellos entregan enseñanza básica, 3 enseñanza científico humanista, 3 formación Técnico Profesional, y 3 establecimientos con enseñanza especial.

Del total de matriculas en la comuna, el 83.3% corresponde a enseñanza básica, un 3.8% corresponde a matricula media científico humanista y un 2.5% matricula media técnico profesional.

El total de matriculas a nivel comunal corresponde a 17.472 alumnos. En relación a esto, los retiros corresponden a 542 alumnos que representa un 3,1%, aprobados 13.759 con un 78,7% y repitencia 578 que representa un 3,3%.” (Favreau; Moya, 2002: 23)

Además, los autores demuestran que la deserción escolar se vincula a la deficiente infraestructura y sistema de educación comunal, razón por la que muchas familias resuelven el acceso a la escuela de sus hijos fuera de la comuna.

Frente a la problemática de deserción escolar concluyen que es necesaria la construcción de instrumentos y mecanismos de acompañamiento a la población que potencialmente se encuentra en esta situación y a aquellos que ya han abandonado el sistema escolar formal, dado que no existen antecedentes tanto a nivel comunal como nacional que de cuenta de la dimensión de tal situación.

Existe una relación conflictiva entre los jóvenes y la educación formal, ya que pese a valorarla como un medio para mejorar las condiciones de vida tienen una mala imagen de la institución. A la vez, la escuela para los sectores populares se entiende como una vía de incorporación a un mercado de trabajo precario, inestable y marginal.

Se reconoce que fuera del espacio escolar formal se aprenden las pautas culturales de la sociedad por lo que la deserción escolar no solo se genera por dificultades familiares o sociales, sino que porque la realidad juvenil no es contenida por los espacios educativos formales.

2.2 JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.

“La educación debe ser construida en función de la realidad local, y en función de las realidades de las comunidades locales, de la realidad que rodea a las identidades de los jóvenes de los liceos pobres, que son la mayoría. Una educación para los cabros flaites.

Y por lo tanto con profesores que construyan su práctica educativa a partir de esa realidad, en interacción permanente con esos alumnos, con su realidad, y con la comunidad de los alumnos que rodea los colegios. Una educación que se construya desde abajo para responder a las necesidades reales de esa realidad desde abajo.” (Salazar, 2013)

Socialmente está validada la escuela como institución educativa en que se imparte la educación formal, la que ha sido seleccionada, regulada y planificada por el Estado pero como sabemos, pese al supuesto que entiende la educación como una “vía para lograr la igualdad de oportunidades para la población” persiste una desigualdad evidente.

Si nos preguntamos ¿para qué nos educarnos?, ¿qué saberes son los que nos servirán para nuestras vidas, nuestro crecimiento y nuestra formación como personas individuales y sociales?, o si ¿son los conocimientos curriculares los que nos aportarán en nuestro desarrollo humano?, ¿o si tal vez están fuera de contexto porque no tienen relación con la vida de los jóvenes que estudian?

Hay saberes sociales que hoy día pueden reconocerse porque las personas lo han transmitido, ya que los han valorado por ser útiles en la propia experiencia. Esos saberes comunitarios son los que recoge la Educación Popular, la que pretende mantener en vigencia y recordar a la población actual por qué se debe aprender los conocimientos que surgen desde las movilizaciones populares y las historias particulares de cada grupo comunitario. Entonces frente a la educación formal, es preciso hacerle un espacio a esta otra educación que viene a proponer el saber que pertenece a quien lo vive y lo estudia.

Desde el reconocimiento que se hace de la cultura y del saber popular se puede construir un conocimiento científico y antidogmático. La labor de la Educación Popular es de recoger

los códigos “de nuestro pueblo” para generar un diálogo con la cultura general y muchas veces alejada de lo local. De esta forma la comunidad puede reinterpretar mejor su historia y potenciar los elementos de resistencia:

“En la vida cotidiana se expresan las tradiciones, las formas particulares cómo los diferentes sectores (obreros, campesinos, pobladores, etc.) ven su mundo y articulan sus luchas, sus formas organizativas. La vida cotidiana es el campo de batalla de los valores, las ideas, la moral” (Núñez, 1990:44)

El reconocimiento que hace la Educación Popular de la identidad local es válido porque “la cultura atraviesa el conjunto de las actividades educativas y organizativas, transformando, preservando y recreando la memoria colectiva histórica”. Desde esta base de autoreconocimiento, posicionamiento en tanto valoración de sí mismo y de la comunidad a la que se pertenece los conocimientos foráneos pueden sumarse a la base existencial local, de tal forma que ésta siga creciendo y desde su enfoque garantice una coherencia en desarrollar y defender el bienestar propio y comunitario:

“Si no sabemos quiénes somos, de dónde venimos, por qué estamos así, difícilmente podremos lograr nuestra identidad presente y mucho menos avanzar a un futuro previsto, diseñado y anhelado de acuerdo a los intereses populares” (Núñez, 1990:50)

Mediante las lecturas, las clases, las conversaciones con mis compañeros y el aprendizaje empírico que he adquirido durante el proceso al estudiar la carrera de Pedagogía en Historia las interrogantes sociales y culturales que he tenido las he ido canalizando hacia la pedagogía y su vínculo con la sociedad. Es decir, he ido pensando desde la participación que como docente podría contribuir en la comunidad donde ejerza la profesión y viva como un miembro más de ésta.

Comencé la investigación desde la base de darle un espacio al capital cultural popular que históricamente ha estado relegado, frente a la importancia social de la forma exitosa y

capitalista de entender lo que significa la sociedad, las relaciones humanas, la educación, y el bienestar personal y social.

La escuela, el aula, la comunidad escolar y local es el lugar donde, como profesora, podré participar social y comunitariamente. Entonces quiero aprovechar de llevar a terreno las conclusiones que mediante la investigación de la tesis de grado rescato, aplicando respuestas en el aula donde posteriormente actúe pedagógicamente.

Si se realiza la recopilación y puesta en evidencia de experiencias de Resistencia se aporta con el ordenamiento teórico y académico, y se rescatan y difunden conclusiones y soluciones concretas hacia problemáticas sociales contingentes. Al conocer acciones de Educación Popular busco reunir experiencias en que el docente aporte con la comunidad en la que trabaja enseñando y aprendiendo conocimientos que surgen de los propios saberes que ésta posee.

Caleta sur es un espacio que dice articular ambas teorías educativas porque actúa como institución de educación formal pero es capaz de rescatar estrategias de la educación popular que han sido utilizadas a lo largo de su trayectoria como corporación trabajando frente a diversas problemáticas sociales desde las respuestas comunitarias para solucionarlas.

En este trabajo realizaré un seguimiento a educadores que participen en experiencias de Educación Popular para conocer la lógica con la que se pretende garantizar un trabajo de dicha pedagogía dentro de la sala de clases, identificando si es posible, o no, realizarlo dentro de un contexto de educación formal.

3. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN. OBJETIVO GENERAL Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

3.1. TEMA:

El discurso docente en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en el diálogo entre la Educación Popular y la Educación Formal.

3.2. FOCO DE ESTUDIO:

El foco de estudio se centrará en docentes de Historia y Ciencias Sociales pertenecientes a la corporación “Caleta Sur”, ubicada en la zona sur de Santiago.

3.3. PREGUNTA PROBLEMÁTICA:

¿Cuáles son los sentidos que educadores populares le otorgan al diálogo entre la Educación Popular y la Educación Formal en su quehacer docente en una escuela popular?

3.4. OBJETIVO GENERAL:

Comprender los sentidos que educadores le otorgan al diálogo entre educación popular y educación formal en su quehacer docente en una escuela popular de la comuna de Lo Espejo.

3.5. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Identificar discursos sobre el diálogo entre la Educación Popular y la Educación Formal en el quehacer docente de educadores que trabajan en la escuela.
2. Analizar los discursos de los profesores sobre el diálogo entre la Educación Popular y la Educación Formal en el quehacer docente de educadores que trabajen en la escuela Caleta Sur.
3. Interpretar los discursos de los profesores sobre el diálogo de sentidos que existe entre la Educación Popular y la Educación Formal en su quehacer docente.
4. Comprender los sentidos que existen en el diálogo entre la Educación Popular y la Educación Formal en el quehacer docente de educadores que trabajen en la escuela Caleta Sur.

4. MARCO TEÓRICO

4.1.SABER POPULAR Y DISPUTA DE SABERES

“La interpretación campesina y obrera de la historia y la sociedad, como ésta sale de la propia entraña del pueblo trabajador, del recuerdo de sus ancianos informantes, de su tradición oral, y de sus propios baúles-archivos es una interpretación válida que corrige la versión deformada que corre en muchos textos académicos, y que puede recuperarse críticamente” (Fals Borda, 1978: 235, en Fals Borda, 1980: 25).

Si nos preguntamos ¿cómo se constituye un saber?, notamos que existe una lucha constante sobre la posesión de la verdad en cuanto a las acciones y discursos que cada subjetividad y sociedad defiende. La verdad, como lo indica Foucault (Foucault, citado en Mejía, 1988:1), es una producción sociocultural impuesta que reglamenta y valida socialmente a quienes participan de dicha dinámica orientando sus actos y pensamientos desde dicha premisa:

“Cada sociedad tiene su régimen de verdad, su política general de la verdad: es decir, los tipos de discurso que ella acoge hace funcionar como verdaderos; los mecanismos y las instancias que permiten distinguir los enunciados verdaderos o falsos, la manera de sancionar a unos y otros; las técnicas y los procedimientos que son valorizados para la obtención de la verdad; el estatuto de aquellos encargados de decir qué es lo que funciona como verdadero”.

Al respecto Pierre Bourdieu argumenta sobre la llamada Disputa de Saberes distinguiendo una fracción existente entre *el pueblo y los intelectuales tecnócratas*. El autor retrata la inequidad en cuanto a la posesión del saber que existe entre la masa popular y los intelectuales, quienes se han apoderado del saber por el hecho de poseer títulos académicos legitimados socialmente, desplazándose el conocimiento popular por otro saber que se reconoce más válido y que por ende adquiere poder social. De todas formas plantea la vía emancipatoria de los que denomina sectores ignorantes mediante la adquisición del saber,

enunciando que *la verdad es una apuesta de lucha*. Bourdieu indica que “*de un lado el pueblo es puesto fuera de juego, separado de los grandes problemas, y, por otra parte el campo intelectual es invadido por esos epistemócratas que dominan al pueblo por mediación del saber. La reproducción de esos epistemócratas se hace por medio de los diplomas, la sociedad de los diplomados, el capital de los diplomas, el capital cultural.*” (Bourdieu, 2000:146)

Hoy día persiste la tensión entre la actividad científica tradicional, valorada y legitimada socialmente, y el saber popular que continua siendo materia de desconfianza y de subestimación. Cuando la ciencia se desarrolla entendiendo a los sujetos investigados como objetos, a quienes no se les invita a aportar en la investigación, los resultados de dichas teorizaciones distan de resolver problemáticas sociales populares.

“El pueblo ha sufrido durante siglos una dominación que no ha sido solo económica o política sino también ideológica y por lo tanto en el conocimiento popular hay una buena parte de ideología que le ha sido impuesta desde fuera. Lo que la investigación participativa postula es, sin embargo, que este conocimiento popular es un buen punto de partida para un proceso permanente de análisis de la realidad global que permita un proceso de disección de la ideología para el surgimiento de una nueva cultura.” (Fals Borda, 1980:11)

Desde la propuesta metodológica de la investigación participativa que plantea Orlando Fals Borda el rescate del saber popular es una necesidad social que vincula la teoría con la praxis. Coincidiendo con el autor, considero que dicha combinación es prioritaria para plantear así, desde la reflexión sobre y conjunta con el saber popular, transformaciones que busquen terminar con inequidades e injusticias sociales que han sido justificadas por los sesgados saberes de la ciencia tradicional validada.

Entonces, Fals Borda entiende a la ciencia como “*un producto cultural del intelecto humano, producto que responde a necesidades colectivas concretas(...), y también a objetivos determinados por clases sociales que aparecen dominantes en ciertos períodos*

históricos”. Si en el período histórico del tiempo presente, abordando entonces los fenómenos contingentes, notamos que *las clases sociales que aparecen dominantes* (las que se vinculan con la mantención del sistema capitalista e industrial dominante) poseen un concepto de la verdad y del saber que difiere del conocimiento popular.

Si hablamos del Saber Popular, Fals Borda, a través de lo que denomina ciencia popular, intenta *incorporarla a la corriente científica general para que deje oír su voz*, indicando que *“por ciencia popular o flocklore, saber, o sabiduría, popular, entendemos el conocimiento empírico práctico de sentido común, que ha sido procesión cultural e ideológica ancestral de las gentes de las bases sociales, aquél que les ha permitido crear, trabajar e interpretar predominantemente con los recursos directos que la naturaleza ofrece al hombre.”* (Ibid, 1980:21)

Desde dicha premisa podemos rebatir el concepto de “verdad” comprendiendo que éste no es estático ni neutral, sino que responde a posiciones de poder que lo validan y justifican seleccionando impositivamente cuál es el conocimiento que debe aceptarse socialmente. La disputa de saberes es constante y el deber de la investigación participativa es la de cuestionar dichas verdades preestablecidas en función de aportar luego con una nuevo enfoque y un reordenamiento de las aseveraciones científicas difundidas y con peso social. Si se busca en la investigación científica encontrar soluciones a problemáticas sociales, *“hay pues que acercarse a las bases no solo para entender por dentro la versión de su propia ciencia práctica y reprimida expresión cultural, sino para buscar formas de incorporarla a necesidades colectivas más generales, sin hacer que pierda su identidad y sabor específico”*. (Ibid, 1980:23)

4.2. ESCUELA COMO ESPACIO PÚBLICO

“Las personas comprometida con un curriculum más participativo comprenden que el conocimiento se construye socialmente, que está producido y difundido por personas que tienen valores, intereses y sesgos particulares. Esto es sencillamente un hecho de la vida, ya que todos nosotros estamos moldeados por nuestra cultura, género, procedencia geográfica, etc. Sin embargo, en un curriculum democrático, los jóvenes aprenden a ser “intérpretes críticos”. Se les alienta a que, cuando se enfrenten a algún conocimiento o punto de vista planteen preguntas como: ¿quién dijo esto?, ¿por qué?(...)” (Apple; Bean, 1980:31)

Recojo el pensamiento de muchos autores quienes consideran que la escuela es una institución educativa validada socialmente, que debe aprovecharse como recurso aditivo a la educación formal e informal; institucional o popular.

Pienso que debemos aprovechar los recursos que tenemos en nuestras manos en función de lograr objetivos como el de educar en función del bienestar de quien está aprendiendo, y también con el objeto de que los saberes locales y comunitarios sean respaldados por otros saberes que pueden utilizarse para sustentarlos y para que los primeros puedan acceder a recursos utilizables cuando deban dialogar frente a saberes sociales homogeneizantes.

La escuela debe abrirse a la comunidad, y debe utilizarse como un espacio público donde se reúnan conocimientos y actores sociales para crear conjuntamente, desde allí saberes que reflejen las necesidades que cada comunidad tiene y quiere solucionar. Por esto la escuela debe ser un espacio que enseñe, tanto fuera como dentro de ésta, aprendizajes democráticos, tolerantes, argumentativos, conceptuales, etc.:

“Nuestra tarea es reconstruir el conocimiento dominante y utilizarlo para ayudar a los que tienen menos privilegios en esta sociedad, no para ponerles trabas” (Ibid, 1980:37)

Como postula Paulo Freire (2008), pienso que debe haber más presencia de las familias en las escuelas habiendo así una mayor connotación política ya que se abren más canales de participación democrática a los padres o sujetos responsables de los estudiantes que asisten en la escuela. De esta forma, se hace extensiva la relación entre padres e hijos a la relación entre profesores y alumnos para el proceso de aprendizaje (democrático).

La idea de concebir a la escuela como espacio público está en *relacionar la claridad política de la lectura del mundo con los niveles de compromiso en el proceso de movilización para la lucha*, es decir, para la defensa de los derechos, para la reivindicación de la justicia. Con esto se entiende que más que los contenidos importan las formas de abordarlos, para que los primeros estén en relación directa con los niveles de lucha política que poseen los actores de una comunidad.

Entonces la escuela debe entenderse como un espacio dialéctico, dinámico, con su territorialidad, es decir, como un espacio social y de resistencia. Debe ser un espacio abierto a la comunidad y con relaciones democráticas.

4.3. JÓVENES E IDENTIDAD HISTÓRICA

Sobre la identidad, Jorge Larraín (2001) parte de la premisa de que las identidades nacionales cambian históricamente, no siendo definitivas, y que están construidas por varios factores distintos entre sí, que se interrelacionan.

Gabriela Sica (2008:332) refiriéndose al modo en cómo los pueblos indígenas construyeron sus identidades locales, entiende la Identidad como a *“un proceso de cambio, de construcción, dinámico y permanente que se establece a partir de relaciones sociales y económicas concretas; que no se constituye de una sola vez y queda como referente inalterable sino que dicha construcción se caracteriza por la ambigüedad y, sobre todo, por el cambio frente a nuevas circunstancias”*. Indica que los procesos de identificación son discursivos, se concretan en prácticas (sociales, de reproducción y prácticas políticas), dependen de los procesos internos de convivencia, de las tradiciones compartidas y también de las coyunturas político administrativas externas que recortan los límites de acción de cada grupo. A su vez, concluye que la dimensión política de las prácticas identitarias está en la acumulación de poder, es decir, en la disputa por espacios más amplios de influencia y control.

Hoy día vivimos en un contexto social globalizado en que reconocer las identidades locales de ciertas comunidades se hace una tarea difícil, por el hecho de la existencia de diversos elementos que componen el mosaico propio de cada identidad particular (comunitaria o individual).

José Bengoa (1996) describiendo la identidad comunitaria, y problematizando sobre la fractura generacional que se ha dado al respecto, por el hecho de que la juventud contemporánea difiere de patrones culturales en relación a las generaciones predecesoras, entiende que la identidad comunitaria está abierta a los cambios, no es estática porque sino estaría siendo conservadora y estancada en el pasado.

Los jóvenes vienen a ser la encarnación de la actualización identitaria, es decir, son quienes construyen su propia identidad contextualizando y renovando el sustrato sociocultural que

hacen propio. Son quienes recogen lo que consideran necesario para desenvolverse y darle sentido a su existencia, así como desechan elementos considerados ya añejos con respecto a los elementos necesarios y propios de sus vidas.

“Asistimos hoy a la búsqueda de nuevas identidades en todas partes del mundo. Observamos un renacer de las identidades locales, resituadas en el mundo globalizado. Podemos incluso observar que mientras más fuertes son los procesos de globalización, con más violencia a veces se producen los procesos autoidentificatorios. La ‘salida hacia fuera’ va acompañada de una necesidad centrípeta de acumulación interna de significados, de reforzamiento de seguridades atávicas, irracionales, premodernas la mayor parte de las veces”.
(Ibid, 1996:17)

Con esto uno puede preguntarse ¿cómo los jóvenes definen y orientan su propia identidad hoy día?, ¿qué elementos de su cultura local incluyen en su “memoria selectiva” para posicionarse como sujetos sociales, reconociéndose como un sector de la población?, y ¿cómo construyen y desarrollan su identidad propia validándose como tales dentro de su propia comunidad, de su espacio educativo, de su barrio?

García Canclini, refiriéndose a las construcciones socioculturales identitarias, reitera que la modernidad rompe con las ataduras oligárquicas hacendales y coloniales latinoamericanas. Definiendo *lo popular* enuncia la problematización sobre cómo reivindicar el folclore y la identidad local si es que actualmente en la sociedad generalizadamente “*interesan más los bienes culturales (objetos, leyendas, músicas) que los actores que los generan y consumen*” (1990:91). El autor entonces invita a cuestionarnos sobre la frecuente fascinación que socialmente predomina hacia los productos cuando nos referimos a la *cultura popular*, descuidando los procesos y agentes sociales que los engendran, descuidando a los usos que los modifican, llegando a valorar en los objetos más su repetición que su cambio. La identidad local está presente, se ha construido y se reconstruye hoy día en el actor social, en quienes construyen su propia comunidad, en los pobladores.

Si pretendemos entonces darle un espacio en el aula al saber local, a la identidad popular y al folclore (como lo entiende García Canclini) para que dialogue con la enseñanza y aprendizaje escolar que transmite la historia oficial (reproduciéndose la sociedad, enseñándose a los estudiantes la obediencia hacia la hegemonía, y la educación que entiende a la política como partidaria y vinculada estrechamente al municipio), habría que comenzar dándole un espacio al aprendizaje histórico sobre la misma comunidad o población a la que se pertenece.

4.4. COMUNIDAD Y MEMORIA SOCIAL

Recogiendo los conceptos y definiciones sobre identidad histórica y prácticas juveniles antes expuestos, introduzco ahora a Gabriel Salazar (2000) y el ejercicio empírico con el que teoriza a la “sociedad civil” como el eje constructor de su propia realidad. El autor reitera lo fundamental que se hace la participación comunitaria para crear desde ésta soluciones concretas hacia las necesidades poblacionales. Explicando la concepción que los pobladores tienen de la política (alejada de la vía institucional y partidaria), el autor demuestra cómo la cultura local de los pobladores con quienes se vincula se sustenta en la acción colectiva que histórica y socialmente éstos han desarrollado.

La *Memoria Social* de las poblaciones, y de los sujetos activos, es decir, los pobladores, se construye en base a la acción comunitaria de levantar las poblaciones, historia que trasciende y sostiene a la generación actual con la que se vincula, y noción fundacional que persiste fuertemente hoy día como referente frente a las problemáticas contingentes de quienes han seguido participando y organizándose en función de su propia comunidad.

Ejemplificando y aterrizando la teoría a la realidad, ocurre que la Identidad Histórica de ambas poblaciones en las que, en su caso de estudio, Salazar localiza la ciudadanía activa contiene vínculos entre las redes espontáneas e informales que se arman en la calle entre los mismos pobladores, y sus trabajos autogestionados, acciones colectivas que responden a necesidades locales de dichos sujetos mediante las que han acumulado su propia memoria cívica.

La identidad se entrelaza con la Memoria, ya que la primera se sustenta en base a las experiencias previas que se han escogido recordar para darse sentido a sí misma. La identidad se auto construye como una concepción que se hace de uno mismo como individuo –o de la propia colectividad a la que se pertenece, y se transmite luego en las narrativas cotidianas, propias de la intimidad del hogar, de la calle o de los trabajos diarios. Siendo la Memoria una “construcción colectiva” que sirve luego porque le introduce temporalidad al acto del recuerdo, entendiéndolo como una invocación hecha desde el presente, Elizabeth Jelin (2002) legitima teóricamente la trascendencia social que ésta tiene indicando que *“el sujeto selecciona ciertos hitos, ciertas memorias que lo ponen en*

relación con otros para definir los límites de la identidad, se convierten en marcos sociales para encuadrar las memorias(...)permitiendo mantener un mínimo de coherencia y continuidad, necesarios para el mantenimiento del sentimiento de identidad” (2002:25)

La identidad entonces se entiende como una organización colectiva que posee elementos de un pasado mitificado, quizás, pero que a la vez se sustenta fuertemente en logros comunitarios concretos, en organizaciones sociales vinculadas a la creación del espacio local, popular y particular. Es una identidad “*siempre cambiante, que enfrenta la modernidad, la hace suya y que se proyecta hacia el futuro en sociedades cada vez más pluralistas y democráticas*”. (Bengoa, 1998:122)

A lo anterior se vincula estrechamente el actuar político y social de la *autogestión*, la que yendo mucho más allá del derecho ciudadano a votar por sus representantes políticos, surge de la acción “por debajo” y se encuentra en la capacidad que tiene “*un actor que tiende a producir por sí mismo la materialidad y la comunidad en que vive, o sea su propia realidad*”. (Salazar, 2000:55)

De todo esto se desprende entonces que la *Cultura Social* es entendida como una práctica ciudadana de hacer cosas por el bien de todos, y viene de la necesidad de la acción colectiva y del trabajo solidario de los dirigentes locales. Se hace presente en el caso de los colegios de las poblaciones, ya que se entiende su fundación como resultado de la misma autogestión y popular.

Acotando la mirada social y poblacional hacia la escuela surge entonces la propuesta de que, si la misma población se ha levantado en base a su propia organización ciudadana, ¿por qué solamente la escuela debe ser controlada por los agentes del sistema dominante?, o más directo aún, ¿por qué los ciudadanos con experiencia y conciencia cívica no podrían ser capaces de decidir cómo quieren educar a sus hijos?

Además, las escuelas debiendo identificarse con las necesidades reales de la *sociedad marginal* con la que trabajan, más que con contenidos teóricos ajenos a la realidad local, no debiesen continuar educando en base a lo que el autor denomina la “ilusión de integración” ya que los estudiantes luego de egresar de ésta continúan viviendo en el mismo contexto *marginal* de sus poblaciones.

Entonces la propuesta educativa está en aprovechar los recursos que hoy día se tienen en mano, es decir, en aprovechar el espacio socialmente validado, que es la escuela y la educación que se imparte en ella, pero con objetivos de enseñanza y aprendizaje eficientes y útiles para el contexto en donde éstas están localizadas, es decir, para estimular el aprendizaje de los estudiantes en función de que desarrollen las capacidades de autogestión, organización, democracia, aprehendiendo el conocimiento ministerial que “debe ser enseñado” para aprender a participar, asociarse y a definir propuestas concretas frente a carencias o necesidades cotidianas que surjan en medio de la comunidad a la que se pertenece.

Pienso en la aplicación modificada y adaptada de los contenidos de un currículum ministerial prescrito priorizando en las necesidades de los sujetos con quienes el profesor (o la comunidad educativa) se vincula. Me refiero a la posibilidad de concretarse procesos emancipatorios en la praxis porque es en el mismo espacio escolar donde el profesor (o la comunidad educativa) puede apoderarse de los resquicios curriculares que han creado las mismas autoridades lejanas a la realidad local. Pienso que a pesar de que la escuela reproduzca el orden social neoliberal, excluyendo socialmente a la mayoría de la población, ésta puede usarse estratégicamente como una herramienta que permita la resistencia tanto del profesor como de los estudiantes (y sus familias) frente a las homogeneidades externas. Resistiendo cultural y socialmente desde la fortaleza identitaria que posee la propia experiencia, apelando al saber local, cotidiano, a la cultura popular, a la propia memoria o a la historia oral.

4.5. EDUCACIÓN POPULAR Y MOVIMIENTO SOCIAL

Articulando los conceptos previamente desarrollados y buscando una educación que los rescate y desarrolle podemos preguntarnos qué es la Educación Popular y qué objetivos persigue. Puede decirse que es una corriente educativa que a partir de una crítica que hace al orden social dominante tiene una intencionalidad transformadora desde el rol protagonista que toman para ello los sectores populares. Como característica dice tener relaciones de poder distintas a las verticales, autoritarias, explotadoras y excluyentes.

Según definiciones de los años ochenta, propias de Carlos Rodríguez Brandao esta corriente educativa abarca tres grandes sentidos: el primero es reconocerla *“como un proceso de reproducción del saber de las comunidades populares asumiendo que “el conjunto de saberes y prácticas sobre la crianza de niñas y niños formaría parte de la Educación Popular”*. El segundo sentido es la democratización del saber escolar, consistente en las acciones que persiguen el acceso de los sectores más pobres a la educación escolarizada; y el tercer sentido es entenderla como un trabajo de liberación a través de la educación en que frente a la injusticia social del sistema capitalista se concreta la labor educativa *“no como integración, desmarginalización o desarrollo de la comunidad, sino como proceso de organización y lucha de los educandos para transformar las condiciones de injusticia que los mantiene en su condición de oprimidos y excluidos”*. (Torres, 2012: 60)

Siguiendo con la caracterización de esta teoría pedagógica, a continuación expongo diversos elementos que la componen. Agurto (1983) indica que esta metodología educativa busca expresar y comenzar a vivir germinalmente, en las acciones presentes, un proyecto de transformación, mediante la puesta en práctica de la democratización de la experiencia educativa y del funcionamiento de organizaciones que estimulen las prácticas de solidaridad popular.

García Huidobro (1983) propone ampliar lo político hacia la vida cotidiana, contextualizando la historia nacional chilena posterior a la dictadura militar indicando que

“la actividad política en el campo popular se desplaza de la sociedad política a la sociedad civil”. El autor evidencia teóricamente que la política rebasa los partidos y estando presente en el acto educativo, se juega también en el plano de la transformación cultural, en las dinámicas de la vida cotidiana y en las organizaciones populares.

Ampliándose entonces la concepción de lo político, la Educación Popular se entiende como una práctica para descubrir y articular las organizaciones sociales, por lo que ahondando en la metodología educativa, ésta se desarrollaría dialógica, participativa y creativamente, en función de desarrollar en los educandos la *“formación y reflexión sobre la práctica, el fomento de autonomía de los grupos, la democratización de la conducción, prefiguración de nuevas relaciones humanas y procesos de la organización ligados a la vida cotidiana de las personas.”* (García Huidobro, 1983:15)

Marco Raúl Mejía (1988) haciendo referencia a la “verdad impuesta” por los grupos de poder, quienes controlan la transmisión del sistema educativo (y por ende del sistema social), propone reforzar la Educación Popular para luchar mediante ésta *“por construir una nueva sociedad distinta a la legada por el capitalismo”*.

Asume la existencia de las escuelas proponiendo trabajar la “educación popular” desde su interior, es decir, ligando la escuela a la vida, mediante la autodisciplina y la autogestión. Sospechando del saber y de las relaciones de poder propias de la escuela, plantea rescatar y enfatizar en el saber proveniente de los “agentes sociales” (o de los grupos populares), por lo que yendo más allá de los espacios cerrados del aula, plantea abrirse a la vida social de los sectores populares, a los espacios de socialización.

Apelando a la participación grupal, comunitaria y política reconoce al pueblo como gestor, impulsor y creador de su historia. Entiende que la Educación por sí misma no resuelve los problemas del poder y la hegemonía, sino que apunta a *“ayudar en la creación, fortalecimiento y desarrollo de grupos populares”*, para que éstos se organicen en función de la construcción real del poder popular.

Al respecto de la misma, Beatriz Costa (en Rodrigues, 1988) destaca que con, o sin educación popular, los sectores populares ya resisten, y se oponen desde siempre y de distintas formas a las relaciones de dominación social. Con esto, deja en claro que este tipo

de educación se inscribe dentro de un movimiento ya existente, actuando como una práctica que se propone contribuir en su dinamización, como *“un espacio donde los propios sectores populares desarrollen (expresen, critiquen, enriquezcan, reformulen, valoricen) colectivamente su conocimiento, sus formas de aprehender y explicar los acontecimientos de la vida social”*.

Por su parte, Patricio Cariola (1984) ejemplificando en un programa de Educación Campesina en Osorno, expone las intenciones que tiene de desarrollar temáticas educacionales vinculadas a la vida y economía campesina para mejorar la producción, y en promover la organización campesina, *“promoviendo actividades comunes y concretas que activen la sociabilidad como un recurso utilizable en beneficio a las comunidades, incentivando la participación de los campesinos en las actividades de la radio La Voz de la Costa”*. Ahonda en lo fundamental que se hace en el proceso educativo popular el desarrollo y la organización social de los sujetos populares como sujetos políticos, construyendo así su propia identidad y autonomía.

Entendiendo el vínculo entre los Movimientos Sociales y la Educación que los legitima fomentando la organización, cuestionando y resistiendo las injusticias sociales, y aportando en las lecturas críticas que hace en los entornos en los que se desarrolla, se hace preciso reconocer la trayectoria chilena de dicho movimiento pedagógico crítico. Mario Garcés demuestra que la Educación Popular de los años 60` surgió de la mano de los movimientos sociales, adquiriendo un peso teórico y político más tardíamente. Contextualizando, el autor indica que los movimientos del período fueron los movimientos obrero, campesino, estudiantiles, los políticos revolucionarios y los de la iglesia católica (cristianismo popular); y que la Educación Popular surgida se entendió como *“la dimensión educativa”* de éstos.

En la convergencia sesentera de los movimientos sociales de izquierda marxista o de cristianismo, se buscó el cambio social entendiéndolo como potencia a la liberación, y se comenzó a valorar generalizadamente *“la propia experiencia de las clases populares para abrir otros surcos y hacer emerger en la superficie otros procesos y otros sujetos o actores sociales y políticos de raigambre popular.”*(Garcés, 2010:57)

Contextualizando la década de los ochenta en que además de las luchas sociales reivindicativas históricas tomaron fuerza críticas hacia la propia convivencia latinoamericana, la Educación Popular participó de dicha movilización social *“intentando contribuir al desarrollo del protagonismo popular, haciendo de la educación un componente activo del desarrollo de las organizaciones y movimientos sociales y buscando también readecuar sus propios discursos según se modificaba el cuadro político latinoamericano, sobre todo en los 90’.”* (Torres, en: Garcés, 2010: 58)

El autor describe el giro que se da en los movimientos sociales desde lo político estatal hacia lo socio cultural, es decir, hacia la propia experiencia social. Con esto aclara que *“en América Latina no existen clases puras y que los sujetos sociales están adscritos a múltiples posiciones que corresponden a diferentes capas sociales que se jerarquizan y ordenan según los conflictos y luchas sociales, culturales y étnicas vividas”* (Calderón, en Garcés, 2010:59)

Es interesante cómo el autor sintetiza una dinámica social latinoamericana indicando que luego de que se origina una crisis de legitimidad de los sistemas políticos, los que se entienden ahora como imposiciones sociales que reproducen la socio estructura colonial o neoliberal, se genera un distanciamiento entre el Estado y la sociedad, y surge entonces una nueva forma de organización y movilización social que busca *“recrear la propia sociedad desde sus bases”*.

Entonces, en base a la experiencia de la trayectoria social latinoamericana, y desde la premisa de que *“los sujetos se constituyen históricamente, en las particulares condiciones de existencia que les ha tocado vivir a nuestros pueblos”*, los educadores populares tienen la tarea de reflexionar sobre las mismas prácticas de educación popular sobre la construcción de la sociedad, dejando de lado la búsqueda de políticas vinculadas al Estado.

Natalia Baraldo habla sobre la lucha social, entendiéndola como una *estrategia de reapropiación del espacio*, reivindicándose así una nueva *“territorialidad”*, la que defiende

al propio sector comunitario de la mercantilización de los recursos naturales que le son propios, y de los efectos socioculturales y económicos que dicho arrebato trae consigo. En este caso, ejemplificando con distintas experiencias educativas vinculadas a movimientos sociales argentinos, la educación popular se entiende como “*un movimiento pedagógico (...), impulsado por grupos de trabajo pedagógico militante que hacen de la educación popular su práctica política*”, pedagogía que trascendiendo espacial y socialmente el ámbito escolar propone prácticas alternativas a la educación homogeneizante mediante su propuesta de *saberes, aprendizaje, cultura y subjetividades*. (Rodríguez Brandao, 1993: 55, citado en: Baraldo, 2009: 83)

Las conclusiones que expone la autora indican el rol activo y social que hoy día desarrolla la educación popular, mediante “*formas de producción y reproducción cultural; en su capacidad de autonomía política y simbólica respecto al aparato estatal y al capital, en cuanto al potencial alternativo, contrahegemónico y emancipatorio de los movimientos y sus prácticas educativas, etc.*” (Baraldo, 2009:90)

Se entiende entonces esta propuesta educativa estrechamente relacionada al movimiento social, a la lucha y a la organización colectiva, pedagogía que, como describe la autora, se basa en la *praxis humana como principio y experiencia formativa fundamental*.

4.6. DIÁLOGOS DE SABER ENTRE LA EDUCACIÓN POPULAR Y LA EDUCACIÓN FORMAL

La Educación Formal es criticada constantemente porque mediante su aplicación “*el saber comunicado es enciclopédico o libresco; la cultura que se entrega no es viva y el educando no se prepara para recrear la cultura; el mecanismo básico de conocer es la memoria; sus actividades favorecen el individualismo y construye una educación competitiva y; su estructura es autoritaria, promoviendo valores como la sumisión, conductas imitativas y el temor*”. (Bustos, en Rodríguez: 1996)

Educación Formal y Popular pueden articularse si se desarrolla en espacios formales una pedagogía que contribuya en la construcción de nuevas estructuras sociales y relaciones humanas orientadas hacia la justicia, la solidaridad y la igualdad. Si se busca educar a personas entendiéndose a sí mismos como agentes de cambio que incidan en la transformación de la economía local, de la cultura y la sociedad superando las relaciones de dominación, opresión, discriminación y exclusión.

Carlos Núñez evidencia conexiones que históricamente han tenido las educaciones Popular y Formal entendiéndose que al crear vínculos entre ambas se intenta lograr objetivos de cambio social y económico. Indica que ha habido prácticas en que se ha vinculado lo escolar a la vida, enfatizándose en la autonomía y la autodisciplina, rechazándose así mismo el verticalismo entre el profesor y el estudiante, la pasividad del educando y las tendencias a la homogenización. Plantea la posibilidad de hacer educación popular crítica al interior de la escuela formal, aplicando una pedagogía que termine con falencias educativas contingentes como la reproducción y la asimilación acrítica en la escuela:

“Son varios elementos que la escuela formal puede retomar de la educación popular, entre ellos: los aportes a las teorías de currículum oculto y la incidencia de las ideologías políticas, los enfoques revisados sobre la socialización, los de la resistencia cultural en la institución escolar y las

técnicas de la investigación acción participativa (IAP) incluyendo principios sobre sabiduría popular y poder local. (Núñez, 1990: 85)

Ejemplos que el autor enuncia del diálogo entre ambas educaciones son la educación sindical propuesta por la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) en 1980, o las campañas culturales de contextos institucionales realizadas en Nicaragua, Brasil y México en que se vinculó a las comunidades barriales con las instituciones educativas respondiendo a urgencias sociales. En ambos casos -indica el autor- los maestros cumplen, además de funciones educativas, con roles sociales y culturales, se rompen los muros de la escuela para vincularla al medio social, se dinamiza la cultura popular en sus diversas expresiones y se trabaja por una transformación integral de la sociedad.

El diálogo entre ambas educaciones puede concretarse en una escuela que *pueda llegar ser arena de expresión política constructiva porque allí se hace y se reproduce, de manera dinámica, la cultura de la que aquella forma parte.* Ambas educaciones pueden convergir si existe un educador quien, rehaciendo *la cultura, socialice y estimule la conciencia de las masas.* Además, si existen relaciones entre la escuela y las organizaciones populares, la educación popular puede influir en la enseñanza diseñando los currículum y actividades en función de comunicar conocimientos socialmente reconocidos y útiles a la vida práctica de los estudiantes. (Ibid, 1990: 82)

Si uno se pregunta ¿por qué razón hay que situar a la Educación Popular en la escuela?, se puede decir, porque conocer la realidad y el propio contexto son puntos de partida para el proceso de transformación social. Es en ese (re)conocimiento de la historia y de las relaciones sociales donde se procesan e incorporan las distintas y particulares manifestaciones culturales locales, y *“patrones de vida, hábitos, actitudes, lenguajes, expresiones artísticas, manifestaciones religiosas sol algunas de ellas, y éstas dicen a la identidad, a la conciencia colectiva, al sentido de pertenencia. ¿Cómo entonces desconocer o devalorar esta dimensión?, ¿cómo atribuirle sólo un carácter instrumental y utilitario?”* (Ibid, 1990: 48)

El rol del profesor es el de orientar el acto pedagógico desde el reconocimiento que hace de los sujetos con quienes interactúa: los estudiantes. Para reconocer cómo los jóvenes definen sus propias identidades es preciso comprender íntimamente la realidad local y el contexto particular de los jóvenes, encontrando elementos cotidianos que son reconocidos, valorados y que tienen sentido para el aprendizaje, la comprensión y reflexión de su propia existencia. *“Así, cuando la pedagogía indague por el sujeto estudiante, tendrá que hacerlo a partir del reconocimiento de los múltiples saberes y valores que ha adquirido e incorporado en otros espacios, como la televisión por ejemplo”.*(Álvarez, 2008: 27)

Actuando como intelectuales transformadores, los profesores pueden generar en los estudiantes la capacidad de contextualizar y reflexionar el conocimiento desde el reconocimiento que se hace de problemáticas de la vida cotidiana. Para ello es preciso conocer a los actores colectivos que componen los ambientes de dicho contexto social: *“actores culturales, de clase, raciales, históricos y de género, junto con la particularidad de sus diferentes problemas, esperanzas y sueños.”* (Aronowitz; Giroux, 1998: 178)

5. DISEÑO OPERATIVO.

5.1. MÉTODO: DESCRIPCIÓN Y CARACTERÍSTICAS

La presente investigación es cualitativa y se realizará desde la propuesta Hermenéutica de la profesora Teresa Ríos, la que combina la Hermenéutica Reflexiva de Paul Ricoeur, la Antropología Hermenéutica de Clifford Geertz y el método Reflexivo Fenomenológico de Alfred Schutz. De esta forma, siguiendo las estrategias metodológicas propuestas pretendemos *develar sentidos encubiertos que al salir a la luz permiten una mejor comprensión de las personas estudiadas* permitiéndonos comprender el diálogo de sentidos entre la Educación Popular y la Educación Formal en el quehacer docente de educadores que trabajen en la escuela Caleta Sur. (Ríos, 2005:52)

Para introducirme en el trabajo investigativo hermenéutico realizaré un trabajo de Reflexión Fenomenológica basándome en la explicación y la comprensión interpretativa del lenguaje de las personas con quienes me vincule (los sujetos de estudio) asumiendo que en su propio lenguaje enuncian la comprensión que tienen del mundo y de sí mismos. Por lo tanto el lenguaje rescatado, es decir, *las narraciones enunciadas por los sujetos de estudio que demuestren su mundo de sentidos*, las convertiré en un texto por analizar.

Respaldándome en la teoría del texto de Ricoeur realizaré un Análisis Estructural del relato diferenciándolo de su actualidad como acontecimiento discursivo y describiendo los códigos que se entrecruzan. Aplicando una comprensión hermenéutica del texto asumiendo que éste no permanece cerrado sino que abierto a redescubrirse y rehacerse, podré reconvertir a dicho texto en un nuevo acontecimiento de habla, el que muestra elementos novedosos de análisis e interpretación. Sin caer en el psicologismo pretendiendo comprender a la vida psicológica que está detrás del texto me enfocaré en *aquello de lo cual se habla, la cosa del texto, el tipo de mundo que la obra despliega delante del texto*.

Geertz comprende la cultura como *producto del comportamiento humano y de la vida social situados en un tiempo, espacio y productividad material e intelectual*, la que debe

analizarse interpretando sus significaciones. Su propuesta de Antropología Hermenéutica se posiciona frente al texto desde un enfoque similar al planteado por Ricoeur para analizar el campo de estudio observado. Su análisis de las estructuras de significación se realiza desentrañándolas del contexto en que se desarrollan, lo que me aporta en el modo de interpretar y comprender a los sujetos de estudio desde un posterior análisis de texto que realice concibiendo que “*el etnógrafo inscribe discursos sociales, los pone por escrito, los redacta. Al hacerlo se aparta del hecho pasajero que existe sólo en el momento que se da y pasa a una relación de ese hecho que existe en sus inscripciones y que se puede volver a consultar*” (Geertz, en Ríos, 2005: 61)

Se entiende que para la investigación que realizo es fundamental basarme en un análisis del texto que se extrae de la información aportada por los profesores de Historia y Ciencias Sociales que trabajan en Caleta Sur para comprender si desde su mundo de sentidos existe un diálogo entre las educaciones formal y popular. Para llevar a cabo dicha tarea aclaro que realizaré el método Reflexivo Fenomenológico (propuesto por Schutz) posicionándome como investigadora desde una actitud *desinteresada* actuando como observadora y absteniéndome intencionalmente de participar en la vida social, tomando distancia para poder reflexionar sobre ella. Aplicando la llamada *reducción fenomenológica* me mantendré fuera de la vida cotidiana de los sujetos estudiados, sin participar ahí como actor social, para observar y analizar desde la distancia logrando una mirada diferente a la de los actores insertos en la escuela y educación impartida que estudio.

5.2. TIPO DE ESTUDIO.

5.2.1. ELECCIÓN DE CAMPO

La investigación se realizará en el centro educacional Caleta Sur, ubicado en la Región Metropolitana de Santiago, específicamente en la población José María Caro, en la comuna de Lo Espejo.

Caleta Sur es una ONG que trabaja desde 1978, en un comienzo estando vinculada a la Vicaría de la Solidaridad, enfocando su trabajo hacia niños en situación de calle que consumen neoprén, y luego ampliando su intervención –desde el trabajo comunitario- con la intención de favorecer acciones que aportaran al mejoramiento de las condiciones de vulnerabilidad y exclusión en las que viven los pobladores con quienes se trabaja.

En 1986 se conformó el Programa La Caleta, del que se desprende la Corporación Caleta Sur en 1992. Describiendo la trayectoria de la Corporación, en los 80' el Programa se involucró con la participación de pobladores mediante grupos organizados de “monitores” en función del tratamiento y la prevención de la drogadicción, realidad de pobreza y marginalidad que se complejiza en los 90', entre otras cosas, con la aparición de la pasta base de cocaína.

“El Programa Caleta Sur está dirigido a niños(as) (0 a 14 años de edad), jóvenes (entre 15 y 24 años) y adultos, habitantes de sectores urbano populares en situación de pobreza y extrema pobreza, que se caracterizan por bajos niveles de escolaridad, cesantía crónica o empleo precario e informal, infraestructura poblacional deficitaria, problemáticas familiares de diferente tipo, entre otras.” El 70% de los destinatarios del Programa proceden de las comunas de la zona sur de Santiago: La Pintana, Lo Espejo, San Joaquín, San Bernardo, La Granja y San Ramón, y la cobertura anual dice ser de 82 niños, 100 jóvenes, 180 adultos y 80 personas que trabajan su drogadicción.

La autonomía y discrepancia hacia el Estado ha sido una constante de Caleta Sur, ejemplificando en el caso del enfoque que se tiene de la drogadicción, la violencia o de la marginalización incluyendo el contexto social marginal a la opuesta visión individualista y criminal de la “guerra a las drogas” que sostiene la postura estatal, porque la problemática de la drogadicción acá es entendida desde una propuesta de trabajo educativa y comunitaria

“sustentada en una concepción histórica y sociocultural que permite comprender los problemas sociales más allá de sus expresiones inmediatas y coyunturales”.

El área de Educación de la Corporación está dirigida a los sectores sociales con altos grados de vulnerabilidad y exclusión social buscando promover el ejercicio de sus derechos, y comenzó en el año 2002 con la implementación del programa de regulación de estudios para la población adulta “Chile Califica” en la comuna de Lo Espejo. Desde entonces actúa con diversos programas educativos dirigidos a niños y niñas en edad preescolar, y a jóvenes y adultos desertores escolares mediante programas de alfabetización y nivelando estudios de básica y educación media.

La Sala Cuna y Jardín Infantil ALEN es un espacio educativo creado en el año 2003, orientado a lactantes y niños preescolares, ubicado en la comuna de Lo Espejo y con una cobertura anual de 82 niños de familias consumidoras de drogas y en condiciones de extrema marginalidad social. Desde un trabajo afectivo, de confianza y una propuesta lúdica se trabajan aspectos del lenguaje y socialización desarrollando habilidades físicas, psicológicas, cognitivas y emocionales.

El Proyecto de Reinserción Educativa es una experiencia de educación no formal con niños y jóvenes desertores escolares, implementada desde el año 2004 que, buscando generar un aprendizaje colectivo, participativo y con pertenencia sociocultural, ha desarrollado una estrategia pedagógica basada en intervención social comunitaria y en generar una convivencia educativa.

La estrategia pedagógica del proyecto se realiza mediante actividades diurnas de aula con grupos multigrado en educación básica y de grupo curso en enseñanza media:

”Cada estudiante trabaja en base a un cuaderno individual elaborado con Guías de Autoaprendizaje que permiten avanzar en los objetivos pedagógicos de acuerdo al ritmo y necesidades de cada niño, niña o joven. Asimismo, se planifican y llevan a cabo proyectos de aula y de integración curricular, además de evaluaciones, auto-evaluaciones y co-evaluaciones. El proceso de validación de estudios llevado a cabo al término del año, se realiza a través de

exámenes libres, mecanismo que es implementado por la colaboración establecida con un establecimiento educacional de la zona sur de Santiago, y por las gestiones realizadas ante el Departamento Provincial de Educación.”

La intervención comunitaria trabaja con los espacios cotidianos del estudiante gracias a la comunicación que se establece con las familias y adultos responsables de ellos realizando seguimientos individualizados que orientan la intervención educativa, *“se brinda apoyo psicológico y psicoeducativo a los estudiantes, según necesidades; se generan espacios de encuentro con las familias y/o adultos por medio de Asambleas Bimensuales; se despliega un seguimiento constante a aquellos niños, niñas y estudiantes que enfrenten circunstancias complejas (detención, permanencia en calle, entre otras) para no debilitar el vínculo, por medio de acciones de Trabajo de Calle; y gestión de redes de apoyo.”* (www.caletasur.cl)

La convivencia educativa se concretiza con la preocupación de generar un trato respetuoso, afectivo y acogedor entre los estudiantes y profesores.

La Educación de Adultos surge en el año 2002 a través del programa Chile Califica y está orientado en que jóvenes y adultos mayores de 15 años de edad terminen los 12 años de escolaridad básica y media. Actualmente desde el Centro de Educación de Adultos (CEIA) se educa a 240 adultos en enseñanza básica (7° y 8°) y de primer y segundo ciclo de educación media.

Escogí esta Corporación como campo de investigación del trabajo teórico ya que como centro educativo pertenece al Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL) *“y como parte de esta organización valora la educación de adultos como un proceso que se desarrolla dentro de una mirada de educación popular y que trabaja en pos de la transformación democrática de la sociedad”*.

(<http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100731220948.pdf>)

Caleta Sur en su programa de intervención social realiza Educación Popular y es en su escuela donde quiero analizar cómo dicha pedagogía dialoga con la educación formal.

5.2.2. ELECCIÓN DE LA MUESTRA.

A partir de la pregunta de investigación “¿Dialogan los sentidos de la Educación Popular y la Educación Formal en el quehacer docente de educadores populares que trabajan en la escuela?” escogí como muestra a profesores que trabajaran en la Corporación, es decir a educadores populares.

Son profesores del subsector de Historia y Ciencias Sociales porque es el área en la que me estoy formando como educadora y porque quiero aprender de ellos experiencias, ejemplos y metodologías pedagógicas útiles para mi desempeño futuro como docente.

Los dos profesores que he elegido investigar se transforman en sujetos informantes para la investigación ya que a partir del discurso que ellos expongan y yo interprete conoceré parte de su existencia, la que pertenece a un contexto social, buscando comprender entonces desde su relato el diálogo de sentidos entre la Educación Popular y la Educación Formal en el quehacer docente de educadores que trabajen en la escuela.

La muestra elegida son 2 sujetos informantes, los que considero válidos y suficientes para responder a la problemática investigativa ya que en base a la teoría de Geertz, *“al entrar en un campo, no tendremos acceso directo al hecho social sino sólo a la pequeña parte que nuestros informantes nos han referido en los hechos relatados y, tal como afirma este autor, esto no representaría un límite en la investigación puesto que no es necesario saberlo todo para comprender algo.”* (Ríos, 2005:61)

Aclaro que ambos docentes son los únicos profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales que trabajan en la escuela de Caleta Sur, y que por un tema profesional de la investigación, sus identidades serán anónimas.

CRITERIOS DE SELECCIÓN.

Los criterios de selección que fueron utilizados para la muestra de la entrevista son dos:

- Los profesores deben trabajar en la escuela de la Corporación Caleta Sur.
- Los docentes a seleccionar deben pertenecer al subsector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y trabajar en Educación Media.

SUJETOS DE LA MUESTRA.

Los sujetos que componen la muestra son 2 y responden a un carácter de muestra intencionada.

El primer profesor será denominado “Profesor 1” y es quien trabaja en la jornada de la mañana, desde las 8:30 hrs. hasta las 18:00 hrs. Mientras tanto el “Profesor 2” desempeña su labor docente en la misma escuela pero en la jornada de la tarde, específicamente desde las 18:30 hrs hasta las 22:30 hrs.

5.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

La recolección de datos para la investigación, que se hará en el espacio físico donde se imparte la educación Caleta Sur, se llevará a cabo por medio de entrevistas en profundidad, las que convertidas luego en texto serán analizadas e interpretadas. De las entrevistas registraré un relato, considerando que *“a lo que el acto de relatar apunta es (...), a marcar, articular y clarificar la experiencia humana, mientras que un texto es el medio apropiado para delimitar, ordenar y explicitar esta experiencia.”* (Ríos, 2005:55)

La recopilación del material de análisis será el paso metodológico previo, y fundamental, para la posterior interpretación de los sentidos que los sujetos de estudio poseen con respecto a su quehacer docente.

5.3.1. ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD

Como indica Adrián Scribano *“a través de los instrumentos de observación es posible construir dinámicamente nuestras interpretaciones sobre el mundo social”*, y citando a Marshall y Rossman designa a las entrevistas profundas como una *“conversación con propósitos”*. (Scribano, 2008:33)

La entrevista en profundidad es un instrumento hermenéutico que pertenece al método de investigación cualitativa y que permite al investigador acceder a los conocimientos, rituales y creencias de una cultura desde el discurso social que le transmite el sujeto entrevistado.

“(…)las entrevistas cualitativas son flexibles y dinámicas constituyéndose en una narración conversacional creada conjuntamente por el entrevistador y el entrevistado, que contiene un conjunto interrelacionado de estructuras que la definen como objeto de estudio” (Grele, R.J., 1990, en Mella, 1988:21)

Este tipo de entrevista es abierta en relación a la flexibilidad y libertad que otorga el entrevistador a las declaraciones que anuncie el interlocutor individual. Para esto es preciso que quien prepara dicho instrumento de recolección de datos garantice un ambiente horizontal y cálido que permita surgir la confianza en la conversación y la comodidad del segundo para sacar a la luz sus pensamientos y los sentidos de sus acciones con respecto a los temas que se plantean.

PAUTA DE ENTREVISTA CON TEMÁTICAS EN FORMATO TABLA.

	Pasado	Presente	Futuro
Colectivo Caleta Sur (contexto histórico y contexto local)			
Escuela (como institución educativa y su vínculo con la comunidad)			
Docente (descripción de su trayectoria y su quehacer)			

5.3.2. CRITERIOS DE CREDIBILIDAD

Para el desarrollo de la investigación es preciso utilizar distintas metodologías teóricas, las que desarrolladas en el transcurso del trabajo se articulan y dan validez al proceso de recogida de datos y a su análisis posterior. Describiré la triangulación de dichas teorías para demostrar cómo se valida y tiene coherencia el trabajo investigativo realizado.

Comienzo mencionando la “actitud desinteresada” que escogí, la que es enunciada por Schutz en su texto “El forastero” (1974), por medio de la que el investigador se acerca a lo investigado desde la posición de observador distante, asemejándose a un forastero, describiendo y clarificando el mundo social con la mayor claridad posible. Para explicarse las pautas culturales del grupo al que se aproxima “*pasa a ser el hombre que debe cuestionar casi todo lo que parece incuestionable a los miembros del grupo al que se incorpora*” (Schutz, 1974:100) generando una primera impresión e interpretación sutil de la realidad por investigar.

Siguiendo la teoría de Geertz (en Ríos, 2005:59), el aproximamiento que realizo como investigadora entiende al campo y a los sujetos de estudio inmersos en una cultura particular que *es producto del comportamiento humano y de la vida social situados en un ambiente de tiempo, espacio y productividad material e intelectual*, y que para conocerla y comprenderla hay que descifrarla metodológicamente interpretando las significaciones que la conforman.

Siguiendo la propuesta metodológica de Ricoeur me aproximé a los profesores, entendiéndolos como sujetos de estudio, y registré sus acciones y discursos que me relataron en las entrevistas realizadas. Convertí en texto sus narraciones y para analizar dichos relatos los despojé de los autores y de su actualidad como discurso diferenciándolos y virtualizándolos -aclaro que se entiende “virtual” según Henri Bergson, *como una simplicidad que se está diferenciando para actualizarse*”. (Ríos, 2005:56).

Analizando las palabras despsicologizadas y los códigos que se entrecruzan en dicho relato convertido en texto virtual, pude explicarlo por sus relaciones y su estructura interna. Luego de dicha explicación estructural del texto es preciso realizar un segundo paso en que se vuelve el texto a su contexto, es decir, se realiza un trayecto inverso en que lo virtual vuelve a lo actual del relato pasando desde una interpretación superficial a una interpretación profunda del texto. Realizado el análisis estructural del texto se logra la interpretación profunda del mismo y éste se reinterpreta, extrayendo las conclusiones que destaco logrando develar lo que antes no observaba a simple vista como “forastero”, comprendiendo ahora los sentidos de los profesores investigados en relación a la problemática de estudio que orientó la investigación.

Realizando una investigación hermenéutica que articula la filosofía hermenéutica de Ricoeur, la antropología hermenéutica de Geertz y el método reflexivo fenomenológico de Schutz *“se abre un camino develador de sentidos encubiertos en acciones y discursos que dicen algo de alguien, que en este caso estará encarnado por los actores de la vida escolar”*. (Ríos, 2005:65)

6. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

En relación con el problema de investigación “*¿Cuáles son los sentidos que educadores populares le otorgan al diálogo entre la Educación Popular y la Educación Formal en su quehacer docente en una escuela popular?*” analizaré e interpretaré las entrevistas en profundidad realizadas a ambos docentes de Historia y Ciencias Sociales pertenecientes a la Corporación Caleta Sur.

“(...)a lo que el acto de relatar apunta es, como afirmamos anteriormente, a marcar, articular y clarificar la experiencia humana, mientras que un texto es el medio apropiado para delimitar, ordenar y explicitar esta experiencia.”
(Ríos, 2005: 55)

Realizando un análisis estructural de las narraciones convertidas en texto, pretendo encontrar diferencias en las palabras que aparecen en éste y destacar códigos que se entrecruzan captando aquello de lo que se está hablando. De tal forma, siguiendo una lógica de la investigación cualitativa en tanto al enfoque hermenéutico- fenomenológico, me acercaré a dichos sujetos entrevistados para introducirme en el mundo de sentidos expresado a través de sus acciones.

6.1. LA PERSPECTIVA EDUCATIVA Y SU CONSIGUIENTE APLICACIÓN.

Comenzaremos analizando la función que los profesores entrevistados le asignan a su tarea educativa entendiendo la perspectiva pedagógica que tienen y de qué forma pretenden aplicarla en función de ser coherentes con el objetivo que defienden. Desde la función que los docentes atribuyen al acto educativo se delinearán características pedagógicas que dirigen el acto de la enseñanza y aprendizaje hacia las intenciones ideológicas preestablecidas.

El primer eje de sentido es la “Educación”, el que nos permite observar cómo ésta es entendida por los educadores, qué fines ellos le han asignado y de qué forma debe aplicarse.

Esquema estructural nº1

EDUCACION

(+)

(-)

Popular	Formal
Concientizar	No concientizar
Rescatar valores	No rescatar valores
Rescatar historia	No rescatar historia

En esta estructura paralela el eje de sentido es la “Educación” y desde éste se desprenden las distintas opciones con que se puede abordar el acto educativo, contrastándose primordialmente la Educación Popular de la Educación Formal.

El texto nos muestra el objetivo pedagógico que dicen perseguir los docentes, aspiraciones que pueden pertenecer a las categorías de educación popular o formal. En este caso se describe un elemento propio de la educación popular que es la concientización:

“¿Y tu trabajo en qué consiste?”

Principalmente en trabajo de concientización, de educación popular en las poblaciones. Cuando hay fechas especiales, algún acto conmemorativo.”

(Ent 1: p. 5)

La concientización apela a darle importancia al aprendizaje de los estudiantes en tanto a sí mismos como sujetos históricos pertenecientes a una realidad social que está viva y que puede seguir estándolo si la memoria y el rescate de ésta se reproduce por ellos mismos.

Siguiendo con la orientación que toma la educación desde el enfoque popular aparecen elementos que relacionan el acto pedagógico con el desarrollo de capacidades humanas que buscan que el estudiante se valide a sí mismo como sujeto social, así como también lo haga con sus pares, su lugar y su trayectoria histórica:

“Ahora, yo me he planteado una labor mediante el trabajo de la escuela para con eso, que es el rescate de los valores. El rescate del valor poblacional, el rescate de la historia, y para eso se han hecho distintas cosas.” (Ent 1: p. 10)

Al vincular el conocimiento sociohistórico que van comprendiendo los estudiantes a las premisas populares que los educadores pretenden afirmar, se estaría generando una noción tanto del conocimiento como de la sociedad cercana y estrechamente vinculada a la particularidad de quienes aprenden. La historia y la comprensión del medio social tendría sentido para los estudiantes ya que se estaría hablando de sí mismos, de su contexto local, todo ello distante a conocimientos propios de la Educación Formal intangibles, lejanos y poco relevantes para una comprensión desde la subjetividad de los estudiantes de Caleta Sur.

“Mira, qué espero tiene que ver con la forma en que uno encara, en que yo encaro la clase de historia. No me interesa que aprendan fechas ni todas esas cosas. Me interesa el tema de las habilidades que puedan aprender. Y creo que de eso me preocupo caleta. Y siempre le doy el ejemplo a los chiquillos: -”Chiquillos, si no saben leer les van a pasar un contrato, no lo van a saber firmar y se los van a cagar”.

- “No, pero es que es fome leer.”
- “¿Pero tengo razón o no tengo razón??
- “Si, tiene razón profe”

(Ent. 2: p. 20)

Observamos un trabajo pedagógico que contextualiza la realidad de los estudiantes vinculándolos a la sociedad de la que son parte. Se está rescatando la historia y los valores locales junto con la identidad y el rol activo que cumplen los estudiantes con su medio. De esta forma los docentes procuran educar con sentido, habilidades concretas y reales que los estudiantes desarrollarán para consigo mismos como con las instituciones laborales con las que se vinculen.

Transversal y estrechamente vinculado a lo anterior se pretende que el aprendizaje apele a la solidaridad como un valor humano importante en el acto de entenderse a sí mismos como seres sociales y comunitarios:

“Ahora voy a empezar un taller que vamos a hacer con los chiquillos, una revista popular. Entonces ahí también vamos a estar rescatando, o sea la idea es rescatar lo que tu me preguntas, el saber de la población, el saber comunitario. Los buenos valores que existen en la población que igual se, aunque tu te metas así en la población más “penca”, igual lo puedes rescatar, que generalmente es la solidaridad entre los vecinos, el querer saber cómo está el otro. Todavía queda, así súper oculto, pero todavía está. Y para eso tratamos de hacer este tipo de actividades.” (Ent 1: p. 10)

A diferencia de la educación formal, lo que se dice pretender llevar a cabo acá es enseñar a los estudiantes un aprendizaje de la Historia y de las Ciencias Sociales que se vincule con la propia historia y sociedad local de los jóvenes que asisten a esta escuela.

Elementos propios de la educación popular de la que se hace referencia son intenciones pedagógicas que persiguen lograr en los estudiantes un trabajo reflexivo, social y tangible en que se estudien a sí mismos, su pertenencia en la comunidad en la que habitan, la

historia local y los actos que pueden llegar a realizar en función de transformar su realidad desde las iniciativas que ellos mismos determinen.

6.3. TIPOS DE ESCUELA Y SUS CARACTERÍSTICAS IMPLICADAS

Para entender la visión que los docentes tienen de la escuela y la función que ésta debe cumplir con el medio que la rodea, se hace necesario analizar qué roles le atribuyen a la institución con respecto a la comunidad con la que se relaciona. Según cómo se entienda la relación que tenga la escuela con los sujetos que la frecuentan tanto académica como socialmente ésta puede actuar como un espacio privado o público.

En la siguiente estructura paralela el eje de sentido es la “Escuela”, institución que según las características que le atribuyen los sujetos entrevistados, puede contener aspectos que la reconozcan como un espacio de educación formal o informal.

Esquema estructural n°2

ESCUELA

(+)

(-)

Informal	Formal
Vinculada	Desvinculada
Integración	Aisladas
Cercana	Distante

En el presente esquema estructural paralelo se muestra la dicotomía existente entre los tipos de escuela Informal y Formal, categorizaciones desde las que se desprenden elementos propios de éstas. De la escuela Informal se espera que se genere un vínculo de ella con la comunidad, que se entienda como un espacio de integración y de cercanía, en función de que la educación trascienda limitantes físicas. Por otro lado, la escuela formal es la que realiza su trabajo educativo dentro de los muros del aula.

“Si. O sea... Mira, la verdad es que las otras organizaciones que puedan existir aquí en la población saben que aquí está el espacio, ¿cachai?”

Ahora, poco se sabe si no lo hacemos nosotros. Por ejemplo, lo que te comentaba, para el acto de noviembre, sería bueno que vengas, ahí vamos a hacer la conmemoración del aniversario y de la matanza que hubo acá en la José María Caro. Y ahí, yo estoy gestionando con otra gente, que es de un colectivo político, igual de aquí, la actividad acá. Entonces viene la radio comunitaria, viene un grupo de cabros que son hip hop, vienen unas bandas a tocar. Entonces, en ese sentido la escuela si está abierta a la comunidad.”

(Ent. 1: p. 48)

Desde las distintas aristas en que se trabaja, tanto la escuela como la ONG en sí misma, está relacionándose con los habitantes de la población José María Caro buscando contribuir como un lugar que aporte a problemáticas de la población; un lugar de integración. La escuela poco a poco es entendida como un lugar asequible y abierto, como un espacio de auxilio a necesidades cotidianas de los pobladores.

“Mira, se ha intentado. O sea, la institución como tal, porque esta escuela está bajo una ONG, Caleta Sur, que si tiene un renombre en la comunidad. Más que mal mucha gente se ha ayudado aquí en el tema de drogas o en el jardín infantil, o ha sacado los estudios. Desde ese punto de vista hay un nexo”.

(Ent. 2: p. 12)

Caracterizada con aspectos de informalidad esta corporación demuestra tener una cercanía hacia los estudiantes que la distingue de muchas escuelas formales que trabajan en función de lograr éxitos en las calificaciones y puntajes en pruebas estandarizadas. Los profesores en este espacio le dan importancia al trato con los estudiantes, dicen preocuparse de ellos y mantenerse atentos a sus posibles problemáticas, lo que genera vínculos estrechos de confianza:

“Ya, entonces acá. Si un cabro tiene una mala nota, uno debería así como, lo normal es que los profes no se hacen problema, colocan la mala nota, repite o no repite, da lo mismo.

Pero por qué yo voy a perjudicarlo con esa nota sabiendo lo que va a significar para ellos a la salida, porque igual hay unos que quieren dar la PSU. Entonces no po’, yo no lo voy a perjudicar. Voy a hablar con él, le voy a dar la oportunidad una vez, dos veces, tres veces. Hasta que yo me de cuenta de que realmente no le interesa. Si me doy cuenta de que realmente no le interesa, ya era. Eso es con casi todos los profesores lo mismo.

Entonces esa es una diferencia abismal respecto a las otras escuelas, que le day un plazo, y sino era.

Nosotros conocemos los problemas de todos los chiquillos, y eso lo entrega igual porque son pocos.” (Ent. 1: p.54)

La cercanía con los estudiantes demuestra que se les conoce y se relaciona con ellos desde un vínculo de preocupación por cada uno. Hay conversaciones que trascienden la formalidad clásica de un profesor con un alumno. La horizontalidad en el trato humano es primordial para generar vínculos de confianza en función de crear ambientes cálidos y de acogida tanto para los estudiantes como para los mismos profesores.

“(…)siempre estamos incentivando un tema de comunidad. Eso si hay comunidad, una comunidad como “caletana”, podríamos decirle. Los chiquillos no dicen, “si, somos de la comunidad caletana”, pero si les gusta venir a este colegio.

Porque el mismo trato no es como el profe- alumno, sino que “oye, ¿cómo te fue hoy día?, hay garabatos, hay tallas de doble sentido. No sé, es como te de la confianza.

Creo que eso nos marca la diferencia con otros colegios y obviamente eso es parte como del proyecto educativo que tenemos, de lo que pensamos de la educación.”

(Ent. 2: p. 26)

Caleta Sur, pese a cumplir con las formalidades de las escuelas nacionales ya que está sujeta a los parámetros ministeriales, posee diversos elementos que la hacen asumirse como un espacio de educación informal. Dicha informalidad se aprecia en la relación que tienen los estudiantes con los profesores y la escuela misma con el espacio extraescolar.

La ONG busca instancias de vínculo con la población, actividades en las que pretende convocar e integrar a la comunidad de la que los estudiantes forman parte, relacionándose con diversos actores que la componen y la recrean desde su participación.

6.4.1. ENFOQUE DE LA ENSEÑANZA Y VÍAS PEDAGÓGICAS PARA LLEVARLA A CABO

En el acto educativo los profesores pueden optar por enfocar la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes entre diversas miradas que se le pueden hacer al currículum. Desde la postura curricular que se escoja se desgloza un lineamiento ideológico desde el que se comprenden los contenidos, actitudes y valores trabajados dentro –o fuera- del aula. La diferencia que tienen los enfoques pedagógicos designa la perspectiva política desde la que se pretenden profundizar los contenidos a enseñar en función de generar un aprendizaje reflexivo y crítico, o por otro lado, superficial y contenidista.

En la estructura paralela que se desprende a continuación, desde el eje de sentido “Objetivo de la Enseñanza” es posible contrastar los enfoques que se hagan de ella desde el currículum que se escoja tomar como referente, ya sea un currículum crítico o uno neutral.

OBJETIVO DE LA ENSEÑANZA

(+)

(-)

Currículum Crítico	Currículum Neutral
Historia Local	Historia Oficial
Habilidades reales	Habilidades abstractas
Realidad Social	Irrealidad Social
Comprensión identitaria	Incomprensión identitaria

Este esquema paralelo muestra cómo la enseñanza puede perseguir distintas aspiraciones pedagógicas, lo que incide en los contenidos escogidos, así como en las orientaciones con que estos son trabajados. La primera contraposición al respecto se enuncia desde la perspectiva del trabajo que se hace del Currículum Educativo, distinguiéndose un Currículum Crítico, es decir, posicionado, reflexivo, contextualizado y que apunte a problemáticas locales, de un Currículum Neutral que sólo enuncia y exige conocimientos sin arraigo local ni implicancias sociales.

“El proyecto educativo es bastante claro de posesionarse dentro de un tipo de currículum crítico, y posicionarse dentro, inmerso en un territorio, o en un sector popular. Entonces el proyecto educativo está cruzado por esa condición y por ende está marcado por esta idea del rescate de los sectores populares, del rescate a lo mejor de habilidades que no se desarrollan en otros colegios, que son habilidades que uno sabe que van a ocupar en las cosas concretas que van a desarrollar los chiquillos, más que como abstracciones de los temas. Siempre está como eso.” (Ent. 2: p.18)

Hablar de currículum crítico implica un trabajo reflexivo en el aula por medio del que se genera la instancia de cuestionar la propia existencia, los propios actos y comprender que pertenecen a un contexto social particular, el que luego de analizar puede ser pensado para su transformación.

“Mira, el principal objetivo es que los cabros comprendan el mundo en el que viven. Eso ya es bastante. ¿Cachai? Por último, un ejemplo simple. Si estoy choreando, ¿por qué estoy choriando?, ¿A quién le estoy choreando?, ¿qué historia tení atrás que te lleva a estar choriando ahora? O, no sé po’, los cabros estos van generalmente a las protestas. Entonces, ¿ya, y por qué estoy tirando una piedra?

El principal objetivo es que lo cabros entiendan la realidad social en la que están insertos, para que puedan comprender por qué soy pobre, por qué mi papá está preso, por qué mi mamá está presa.. ¿cachai? Ese es el principal objetivo” (Ent. 1: p. 60)

En este caso el discurso que se obtiene de los profesores entrevistados apunta a que los estudiantes comprendan la historia local más que reconocer conocimientos históricos lejanos a ellos. Y en dicho trabajo se entiende que desde la realidad de los estudiantes se enseñen contenidos útiles para su vida particular. El caso de plantearse que los estudiantes desarrollen Habilidades Reales significa que se les ofrecen competencias útiles para que sepan responder a los desafíos laborales que realizan paralelo a los estudios o posterior a ellos. Más allá de *abstracciones de los temas* los profesores buscan trabajar habilidades de comprensión concretas y útiles ya que responden a necesidades contingentes.

La comprensión de la Realidad Social como objetivo pedagógico consiste en realizar un trabajo de asumirse con las particularidades de las identidades a las que se educa, y desde ahí traer el trabajo de la comprensión del conocimiento histórico y de las ciencias sociales. Por esto del concepto Realidad Social puede desprenderse una nueva disyunción que describe cómo es ésta, qué características concretas son las que poseen estudiantes de la población José María Caro:

6.4.2. CARACTERIZACIÓN DE LA REALIDAD SOCIAL DE LOS ESTUDIANTES

Los educadores comprenden que tanto la escuela como los estudiantes con quienes se vinculan pertenecen a un contexto social particular. Es importante analizar cómo entienden dicho contexto observando las características que le designan, comprendiendo los factores que inciden en la conformación de dicha realidad social de los estudiantes. Con ese enfoque analítico se puede luego entender cómo los docentes utilizan dicha descripción en su relación con los sujetos de los que se habla y en el acto de la transposición didáctica.

Desde la Comprensión de la Realidad se desprende una tensión entre las condiciones socioeconómicas de los estudiantes, comenzando por la característica que identifica al estudiante como pobre, indicando una realidad contraria e inexistente en este caso que vendría siendo un estudiante con altos recursos económicos (o “rico”).

Esquema estructural n°4

REALIDAD SOCIAL

(+)

(-)

Pobre	Rico
Preso	Libre
Choriar	No choriar
Protestar	No protestar

El profesor describe algunos rasgos que observa en estudiantes asumiendo que viven una situación de pobreza, que pueden estar presos (ellos o sus familiares), que podrían “choriar” (o robar) o que sea posible que asistan a marchas y protesten.

“Son cabros poblacionales y cabras poblacionales, con todo lo que lleva eso (...) Mira son desertores de la educación formal, algunos con problemas de drogas, algunos que están en el tráfico, otros que andan choreando. Otros no po’, otros vienen de familias de trabajadores, ¿cachai? Entonces ese es el perfil, el perfil de cualquier cabro poblacional, que se levanta, que no tiene

nada que hacer. Los papás, o muchas veces no están presentes, entonces salen a la esquina, a las 10 de la mañana se están fumando un pito, esa es la realidad po'(...)". (Ent. 1, p.50)

Entender la realidad social de los estudiantes implica conocerlos a ellos cercanamente, y desde la comprensión de su realidad plantearles un conocimiento que sea entendido y que tenga sentido con elementos propios de su existencia. De esta forma las experiencias cotidianas tienen una historia que las posiciona y las explicita, y así quienes la viven hoy día pueden explicársela a sí mismos y saber que los actos y experiencias cotidianas responden a hechos y problemáticas sociales.

“Es entregar herramientas para la comprensión histórica. Yo eso trato de hacer. Entregar herramientas para la comprensión, para lo que te decía denantes. Para que los chiquillos traten de comprender la realidad en la cuál están viviendo y para eso es indispensable conocer de historia. Es imposible saber dónde estás parado si no sabes por qué estás parado ahí y dónde estás parado. Y para eso tienes que saber de historia. Ese es mi rol.” (Ent. 1: p. 85)

La comprensión identitaria de la realidad de los estudiantes que realizan los profesores es una base para pensar la enseñanza educativa para que sean los mismos estudiantes quienes reflexionen sobre su propia identidad, y desde ahí pensae los contenidos que se vayan aprendiendo en la escuela. A la vez, los jóvenes encarnan la actualización identitaria, es decir, son quienes construyen su propia identidad contextualizando y renovando el sustrato sociocultural que hacen propio. Son quienes recogen lo que consideran necesario para desenvolverse y darle sentido a su existencia, así como desechan elementos considerados ya añejos con respecto a los elementos que le dan sentido a sus vidas.

6.2. PERSPECTIVAS Y PROPUESTAS PARA EL TRABAJO EN EL AULA

En la escuela de Caleta Sur el mayor porcentaje del trabajo pedagógico se realiza dentro del aula. Es en este espacio donde los profesores aplican estrategias previamente diseñadas para cumplir objetivos pedagógicos conceptuales, procedimentales y actitudinales. El aula es el espacio donde existe la libertad para que el docente pueda intencionar elementos de aprendizaje que pretenda sean trabajados por los estudiantes, por lo tanto es un lugar que posibilita dinámicas sociales de relaciones humanitarias entre los alumnos.

El segundo esquema se desprende del eje de sentido “Trabajo en el aula” relacionándose con las intenciones que tienen los docentes de las relaciones sociales que se generen dentro del aula, pensadas en las repercusiones extra aula que éstas traigan consigo.

Esquema estructural nº5

TRABAJO EN AULA

(+)

(-)

Comunitario	Individual
Compañerismo	Sin compañerismo
Puntos de encuentro	Sin puntos de encuentro
Actividades	Sin actividades
Participación	Sin participación

La estructura paralela que se observa demuestra que las relaciones entre los estudiantes pueden ser comunitarias, concretándose un trabajo colaborativo y solidario, o aisladas mediante el acto individual de cada joven quien trabaje por su cuenta las tareas de aprendizaje.

“Son todos súper individualistas y lo que hay son los trabajos que nosotros pudiéramos promover. Siempre aquí promovemos el trabajo comunitario, el compañerismo, pero la verdad es que aquí la gran mayoría es súper individualista. De hecho la gran mayoría no tiene ningún punto de encuentro o algo donde confluyan todos que no sea la escuela. A lo mejor, algunos confluyen en la esquina, ¿cachai?, o en el equipo de fútbol los domingos. Pero este es el punto de encuentro. No tienen ningún otro tipo de actividad

comunitaria. Entonces no hay nada que les diga a ellos que no sean individualistas. No hay nada que les pueda decir o hacer poner en una balanza las ventajas del no ser individualista con el salvarse ellos mismos. Si ellos piensan en, generalmente salvarse solos, andar “a lo vivo”, como le dicen, pero no hay actividades comunitarias. En la población tampoco hay actividades comunitarias. Eso se perdió cuando empezó la “democracia”. No hay puntos de encuentro.” (Ent. 1: p. 14)

Una propuesta y esperanza educativa puede apelar a la vía comunitaria, pero ésta se dificulta ya que esa ilusión dista de la realidad individualista que se reconoce en el accionar de los jóvenes. Desde esa perspectiva es lamentable que muchas veces la intención comunitaria no se concretiza ya que hay trabajo individual y no hay incentivos para que los estudiantes busquen reunirse comunitariamente fuera de la escuela o participar en acciones de la misma población.

Pese a que no haya una iniciativa de los estudiantes por crear acciones y vínculos comunitarios entre ellos, los profesores buscan idear instancias en que si se generen. Son algunas iniciativas aisladas y novedosas que, de a poco, pretenden colaborar en la creación de actividades en que se relacionen los estudiantes entre ellos y con la población.

“Nosotros si generamos líneas. Por ejemplo los talleres. Por ejemplo, el taller que yo voy a realizar el objetivo es ese, ¿cachai?

De hecho vamos a salir a la población a conversar sobre los problemas poblacionales, vamos a sacar fotos, entrevistamos a gente. La idea es que trabajen en conjunto por un bien en común. Y que la revista sea de ellos, para ellos y para la población. Entonces ahí el único nexo que se podría generar entre la comunidad y la escuela son ese tipo de actividades, que no nacen tampoco de la escuela en sí, sino que nace de una compañera y yo, que se nos ocurrió hacer eso, pedimos la autorización, y lo bueno es que la escuela autoriza todo este tipo de actividades.” (Ent. 1: p. 22)

Caleta Sur está abierta a generar las iniciativas que surjan de los profesores como de los estudiantes para abrirse como un espacio utilizado por la comunidad, de ser utilizada como un lugar público y aportar en la educación desde y para la población en la que está inserta.

“A mí la directora aquí me ha dado la oportunidad de sacar la escuela a la población y lo he tratado de hacer en el tiempo que puedo. Entonces, por ejemplo, no sé po’, hicimos una actividad para septiembre, como una peña. Salimos a invitar a la población, igual le dimos un contenido político al acto, al acto que se celebra, que es la independencia. Le dimos un contexto político. Si somos beneficiados o no somos beneficiados con eso.” (Ent.1: p. 28)

La escuela no está cerrada entonces a la comunidad, pero la apertura que permite actuando como un espacio público es esporádica y depende de iniciativas particulares de los profesores o de los estudiantes, lo que ocurre reciente y aisladamente.

“Así que no... a mi en 10 años más me gustaría eso. O con el paso de los años que esto se transforme en un punto referencial para la población: que la escuela salga a la comunidad y que la comunidad entre a la escuela, ¿cachai?”(Ent. 1: p. 28)

Dentro de las relaciones comunitarias se apela al compañerismo, a la ayuda entre los estudiantes para resolver dilemas académicos y a la extrapolación de dichas relaciones afectivas en el vínculo comunitario. Acá es donde se espera que el trato comunitario trascienda el aula y se aplique en los puntos de encuentro comunitarios, en actividades para la integración de ésta y en la participación tanto de los estudiantes como de sus familias en acciones comunitarias.

7. CONCLUSIONES

7.1. ¿FRENTE AL DIÁLOGO ENTRE LA EDUCACIÓN FORMAL Y POPULAR, ES POSIBLE APLICAR UNA EDUCACIÓN POPULAR EN LA ESCUELA?

En la escuela de Caleta Sur hay un escaso diálogo explícito entre Educación Popular y Educación Formal. Se rescatan elementos de la educación popular como la horizontalidad por parte de los profesores –entre ellos y hacia los estudiantes-, el uso de la sala de clases como espacio grupal dispuesto por las mesas grupales con las que se trabaja en que se facilita la relación con el otro y los límites flexibles que regulan la asistencia y puntualidad de los estudiantes priorizando en la motivación de ellos para asistir a la escuela más que en el castigo por sus retrasos o ausencias.

Los profesores se sienten con la libertad para educar desde su perspectiva histórica y social en las clases que realizan, sin tener que restringir su criterio acatando el de una autoridad que limite su pensamiento socio histórico, pero persiste una base de educación formal que determina el proceso de aprendizaje propiciado por la institución.

“En cambio acá, si bien tu puedes intentar darle un poco ese sentido transformador de la educación popular alterando el currículum o usando el pensamiento crítico, si o si te manejas en la estructura de tener que evaluar, tener que hacer esto o lo típico de un colegio, por más que sea un colegio diferente.” (Ent. 2, p. 4)

A diferencia de las escuelas formales, el trato horizontal que dicen tener los profesores con los estudiantes se visibiliza con los grados de preocupación que se tiene hacia cada una de las personas con las que se trabaja. El vínculo con los estudiantes denota una preocupación por su estado, lo que se refleja en su situación escolar y en las problemáticas que en su condición de vulnerabilidad social, o de individuos particulares con cualquier condición social, puedan complejizar su proceso educativo o de crecimiento.

“Nosotros conocemos los problemas de todos los chiquillos, y eso lo entrega igual porque son pocos.

Y porque estamos monitoreando lo que hacen en la casa, llamamos a los papás...”

-Están bien involucrados.

“Claro. No hay reuniones de apoderados, porque no es una escuela formal, pero hacemos asambleas de apoderados. Por ejemplo hoy día hay una asamblea.

No sé po’. Hemos tenido que ir a las comisarías de repente, entonces es un trato mucho más cercano que en una escuela formal”. (Ent. 1, p. 54)

En la clase de Historia, específicamente, el diálogo observable entre ambas teorías pedagógicas se observa en la propuesta historiográfica que los profesores pretenden trabajar en el aula. La perspectiva histórica que se enseña difiere de la historia tradicional pretendiendo orientar en los estudiantes un aprendizaje reflexivo que recoja elementos de dicha historia social para comprender la propia realidad y posicionarse como seres históricos con una raíz que explica su condición de vida, la problematiza y deja abierta posibilidades de transformación.

-“¿Y tú te consideras un educador popular?”

Si,

-¿Por qué?

Porque estoy en el mudo popular inserto. Desde mi casa hasta acá, ¿cachai? Entonces, mi forma de hacer clases, se podría considerar que son populares, estrategias populares. Hago una historia popular, les entrego los datos que se

deben saber, que les puedan servir para la PSU, principalmente la PSU, el contenido para la PSU.

Pero está la historia tradicional, que es para la PSU, y está la historia del bajo pueblo.

Entonces la historia tradicional yo la entrego, la conversamos un rato, pero mi esfuerzo va en la historia del bajo pueblo. Entonces bajo esa premisa si estás haciendo educación popular. (Ent. 1, p. 76)

La propuesta historiográfica contribuye al posicionamiento de los estudiantes como sujetos históricos que reflexionen y cuestionen críticamente su realidad, en función de transformarla. Pero dicha estrategia pedagógica no sigue una metodología de educación popular propiamente tal ni tampoco estimula explícitamente la organización social comunitaria para trascender el aula y actuar coherente en la resolución de necesidades desde las conclusiones que puedan surgir en el proceso educativo.

-¿Tú eres un educador popular?

(...) Sipo', o sea, por el compromiso que uno tiene con determinada clase social, si.

Y por ocupar la educación como algo transformador, también, ¿cachai?

Pero si me decí "¿manejai dinámicas de educación popular en que se tomen de las manos?" No po'. Y por eso no lo soy. No sé po'." (Ent. 2, p. 36)

Entonces el objetivo pedagógico de la escuela de Caleta Sur está en evitar la deserción escolar más que en aplicar teorías pedagógicas populares y desarrollar conocimientos que validen el saber local en función de articular el trabajo comunitario. La deserción escolar se entiende como causa de la inequidad social y que como proceso del alejamiento de la escuela por parte de los estudiantes, culmina en el abandono pudiendo afectarlos en el plano personal, familiar y académico; además, de incidir en el desarrollo de la identidad y la proyección del/o la joven:

-“¿qué características tienen los estudiantes que asisten a Caleta Sur?”

Son cabros poblacionales y cabras poblacionales, con todo lo que lleva eso (...) Mira son desertores de la educación formal, algunos con problemas de drogas, algunos que están en el tráfico, otros que andan choreando. Otros no po', otros vienen de familias de trabajadores, ¿cachai? Entonces ese es el perfil, el perfil de cualquier cabro poblacional, que se levanta, que no tiene nada que hacer. Los papás, o muchas veces no están presentes, entonces salen a la esquina, a las 10 de la mañana se están fumando un pito, esa es la realidad po'(...).”

-¿qué objetivo tiene Caleta Sur (...)?

Ya, el objetivo es sacar a los cabros de la escuela, ese es el objetivo principal.” (Ent. 1, p.49)

La deserción escolar es una realidad cercana a los estudiantes y además de asumir que los estudios les facilitan el acceso laboral y salarial, ésta trae consigo “*dinámicas de exclusión y desintegración social, como la cesantía, la falta de participación, la drogadicción e incluso las conductas delictivas*”. (Favreau; Moya: 2002)

Frente a la “*relación conflictiva entre los jóvenes y la educación formal, ya que pese a valorarla como un medio para mejorar las condiciones de vida tienen una mala imagen de la institución*” (Favreau; Moya: 2002), los profesores y directivos de esta escuela priorizan en generar un ambiente grato y de acogida con los estudiantes, apostando a la motivación por parte de ellos para asistir a las clases y participar en ellas.

Analizando las vías pedagógicas posibles, la educación formal deposita el saber comunicado en los estudiantes, quienes lo absorben memorísticamente sin realizar un trabajo reflexivo de éste. El conocimiento depositado dista de las subjetividades

individuales y de los imaginarios personales, es un contenido abstracto y lejano que “debe ser aprendido” para cumplir con exigencias ministeriales curriculares:

“(...)el saber comunicado es enciclopédico o libresco; la cultura que se entrega no es viva y el educando no se prepara para recrear la cultura; el mecanismo básico de conocer es la memoria; sus actividades favorecen el individualismo y construye una educación competitiva y; su estructura es autoritaria, promoviendo valores como la sumisión, conductas imitativas y el temor.
(Bustos,1996, citado por Rodríguez, 2006)

Si nos basamos en la definición ochentera de la educación popular que hace Carlos Rodríguez Brandao (Torres, 2012: 60), Caleta Sur estaría reproduciéndola porque abarca uno de los tres sentidos que la componen, el de propiciar la democratización del saber escolar actuando en función de perseguir el acceso de los sectores más pobres a la educación escolarizada.

Igualmente, desde la perspectiva de Beatriz Costa (en Rodrigues, 1988), Caleta Sur actúa como un "*espacio donde los propios sectores populares desarrollan (expresan, critican, enriquecen, reformulan, valorizan) colectivamente su conocimiento, sus formas de aprehender y explicar los acontecimientos de la vida social*". Los profesores enuncian dicha preocupación académica aplicándola en el trabajo intra aula desde la educación que concientiza a los estudiantes sobre la historia de la población y la implicancia que ella tiene en la vida particular de cada uno. Dicha concientización es una acción que dota de sentido al acto de aprender ya que se está hablando y reconociendo conocimientos cotidianos, cercanos y accesibles hacia quienes se dirige la enseñanza.

De todas formas, pienso que más allá de encontrar rasgos o divergencias en Caleta Sur con respecto a las definiciones que plantean los teóricos de la educación popular, desde una acción política independiente a la gubernamental, la corporación tiene su objetivo claro y desde el trabajo social que desarrolla en función de la problemática de la drogadicción y las vías comunitarias que aplica para resolverla es reconocida en el espacio en el que se asienta. En el aula ambos docentes están concientes de intentar contextualizar los conocimientos hacia la realidad significativa de los estudiantes, pero creo que dicho rescate y validez popular de la

educación puede profundizarse trabajando, por ejemplo, desde la investigación del pasado, presente y proyecciones futuras de la población reconocidos desde historias de vida locales, haciéndose una reconstrucción de sujetos históricos cercanos a los estudiantes incluyéndola en proyectos educativos.

7.2 SABER COMUNITARIO AL INTERIOR DE LA ESCUELA

El saber comunitario es una articulación de conocimientos basados en experiencias que las poblaciones han acumulado en su historia local, las que evidencian cómo la comunidad ha resuelto conjuntamente problemáticas logrando saciar necesidades particulares. La identidad comunitaria es reconocida por los pobladores porque registra en la memoria social el trabajo participativo, la organización y autogestión realizados en la trayectoria de la comunidad.

Caleta Sur desarrolla un trabajo comunitario porque al realizar el proceso de prevención y tratamiento de la drogadicción con los pobladores

“se constituye en un espacio de participación para sectores excluidos que generalmente no participan; (...) se percibe a sí misma como articuladora de la sociedad civil desde los sectores donde desarrolla su acción, y; constituye una propuesta ética de participación, a partir de la convicción de que el pueblo pobre tiene recursos, saberes y capacidades para participar y curar a los sujetos dañados de sus propias poblaciones y localidades, pudiendo lograr su reinserción dentro de su entorno social y en el convencimiento de que es posible fundar nuevas relaciones humanas participativas centradas en el afecto.” (Rodríguez, 2006)

La Corporación ha implementado un modelo comunitario de trabajo que reconoce las fortalezas que tienen las relaciones humanas, los lazos comunitarios y la solidaridad entre los pobladores que apoyan o “monitorean” a los jóvenes consumidores de droga, y desde el afecto han trabajado inmersos en la cotidianidad del mundo popular entendiendo la

adicción como síntoma de la injusta exclusión social y no como una enfermedad por sobre la que hay que intervenir.

Desde esa premisa, la escuela perteneciente a la Corporación es reconocida por la comunidad por el trabajo que la ONG ha realizado involucrándose con ésta en función de encontrar soluciones conjuntas a las problemáticas ya descritas:

“(...)esta escuela está bajo una ONG, Caleta Sur, que si tiene un renombre en la comunidad. Más que mal mucha gente se ha ayudado aquí en el tema de drogas o en el jardín infantil, o ha sacado los estudios. Desde ese punto de vista hay un nexo.

Ahora, si la escuela ha sido capaz de explotar ese nexo, creo que muy poco.”

(Ent. 2, p.12)

El vínculo de Caleta Sur con la comunidad existe y está presente en la subjetividad de los pobladores, pero la escuela en sí misma no demuestra realizar una metodología de enseñanza que introduzca en el aula sistemáticamente el saber comunitario. De partida, por lo difícil que se hace reconocerlo como para tener pautas de trabajo que lo reproduzcan, los cuestionen, lo identifiquen, lo validen y lo transformen:

“Mira, yo me atrevería a decir que las poblaciones actualmente, como el capital cultural de la población se ha perdido. Se ha perdido, bueno, producto de lo que son las poblaciones ahora. Tu, no sé, cachai ahora que esta misma población, la José María Caro no tiene nada que ver a lo era la José María Caro en el 50’, 60’, 70’, o en los 80’.

Ahora son poblaciones mucho más despolitizadas, con mucha menos conciencia, con tráfico. Entonces, como el saber propio de la población o el capital cultural que pueda tener cada población se ha ido perdiendo.” (Ent. 1, p. 10)

Frente a la dificultad que se reconoce en identificar, para luego rescatar el saber comunitario de la población José María Caro la escuela y los profesores han tomado estrategias pedagógicas para trabajar en el aula, con los estudiantes, elementos que conciben propios de la historia e identidad de los pobladores y de los mismos jóvenes. El vínculo que se hace con la comunidad está en enseñar dichos elementos, como la solidaridad o la historia local, los que se reconocen hoy día en función de aportar a su subsistencia y su reproducción.

“Ahora, yo me he planteado una labor mediante el trabajo de la escuela para con eso, que es el rescate de los valores. El rescate del valor poblacional, el rescate de la historia, y para eso se han hecho distintas cosas.” (Ent. 1, p. 10)

La intención pedagógica de recoger y reflexionar los contenidos desde el saber que poseen los estudiantes y sus familias es una constante en los docentes quienes buscan contextualizar los conocimientos disciplinares con la población:

“Aún así, por ejemplo los profesores de historia damos ejemplo de La Caro todo el rato.

O sea está la identidad, en los chiquillos está esa identidad. Entonces pasa que nosotros que no somos de acá, que los chiquillos nos enseñan más, que nosotros podamos unir eso y poder entregar algún contenido.”

(Ent. 2, p. 14)

Como vemos, se reconoce entonces un intento de contextualizar los conocimientos disciplinares con la realidad local, pero esto queda en acciones esporádicas y en iniciativas particulares de cada docente que trabaja en la institución. Más allá de las propuestas individuales de vincular elementos de la comunidad de la población José María Caro no existe un programa de trabajo que sustente el aprendizaje de los estudiantes desde el saber comunitario. No se está concretizando una educación popular que *ligue la escuela a la vida yendo más allá de los espacios cerrados del aula* o que apunte a *ayudar en la creación, fortalecimiento y desarrollo de grupos populares*, para que éstos se organicen en función de la construcción real del poder popular. (Mejía, 1988)

De todas formas, existe una actividad anual que la escuela realiza desde el año 2012 en que se pretende abrir el espacio escolar a la comunidad permitiendo que ésta se exprese y relacione con los estudiantes. Dicho acto es la “Commemoración de la matanza de población José María Caro” ocurrida en 1962:

“(…) vamos a hacer la conmemoración del aniversario y de la matanza que hubo acá en la José María Caro. Y ahí, yo estoy gestionando con otra gente, que es de un colectivo político, igual de aquí, la actividad acá. Entonces viene la radio comunitaria, viene un grupo de cabros que son hip hop, vienen unas bandas a tocar. Entonces, en ese sentido la escuela si está abierta a la comunidad.”

(Ent. 1, p. 48)

Hay una interacción comunitaria posibilitada gracias a la realización de la conmemoración de la población, encuentro en que además los estudiantes deben realizar un trabajo evaluado posteriormente por sus profesores. Por ende, la estrategia de educación comunitaria acá se concretiza, pero más allá de la actividad hay pocas instancias que la incitan.

Para que la escuela esté abierta a la comunidad invitando a las familias de los estudiantes y abriendo más canales de participación para generar con ellos una mayor connotación política, pudiendo integrar el conocimiento que poseen dichos sujetos sociales, es preciso que exista una estrategia pedagógica instaurada desde una metodología de educación popular. Los educadores de Caleta Sur debiesen plantearse estrategias prácticas para concretar una educación comunitaria, recogiendo los saberes que como institución poseen desde el trabajo vinculado con la población a partir de la problemática de la drogadicción. Hay herramientas del trabajo comunitario que pueden aplicarse en la educación dentro del aula (como por ejemplo, la reflexión que recupera la socialización como unidad de confrontación social) las que el equipo de educadores podría discutir y estructurar orientando desde ahí un puente entre el conocimiento de los estudiantes y las prácticas docentes.

8. PROYECCIONES

Esta investigación está dirigida a todas las personas que se interesen en la práctica educativa y que busquen vías alternativas a la pedagogía formal que reproduce conocimientos alejados de la cotidianeidad y utilidad hacia la vida de los estudiantes para quienes se transmite.

Desde la perspectiva de la educación popular queda abierta la investigación y recopilación de material didáctico y metodología práctica para concretar la apertura de los sujetos que se encuentran al interior de la escuela con los que están afuera pudiendo validarse los saberes comunitarios y educar dentro del aula esos conocimientos que si pueden ser útiles y cotidianos para los estudiantes. Más allá de la investigación teórica sobre qué es o qué deja de ser educación que invite al reconocimiento y validez del saber local y popular, es preciso reconocer experiencias que hayan permitido dicho rescate, difundirlas y adaptarlas en nuevos contextos en función de masificar la propuesta cultural y social que mediante la educación subsista y aporte en el fortalecimiento identitario de la población y en la defensa de la misma frente a la imposición de saberes hegemónicos foráneos.

Caleta Sur realiza una metodología comunitaria eficiente para prevenir y tratar el consumo de drogas, estrategia *“cuya base es la capacidad de afectarse y sentir las condiciones de vida en que se encuentra otro (el poblador, el grupo, el consumidor).”* Intentando *“dotar de sentido ciertos espacios, buscando como propósito el reconocernos como personas, como actores sociales, como seres humanos”*, la corporación busca contribuir en potenciar las capacidades individuales y comunitarias en los sectores marginales urbanos donde trabaja.

Más allá del trabajo frente a la drogadicción desde la propuesta resolutive comunitaria queda abierta la propuesta de crear una metodología, que usando la misma base y enfoque de trabajo, se piense para la experiencia educativa.

Por un tema de tiempo no alcancé a recopilar material didáctico que garantice un trabajo con los saberes locales, pero eso queda abierto para una nueva investigación. De todas formas, para el caso específico de la educación de la Historia y las Ciencias Sociales, puede desarrollarse material que actúe como incentivo al trabajo investigativo de los estudiantes incentivándolos a reconocer su historia local, recopilando historias de vida, relacionándolas y contrastándolas con la historia curricular.

Queda abierta la posibilidad de crear dinámicas pedagógicas que involucren al estudiante con su realidad y su entorno en otras áreas en que se ha clasificado el conocimiento escolar, porque la intención de los docentes existe, solo falta aportar en innovar nuevas vías para concretizarlo. Quizás en las asambleas que se realizan con las personas responsables de los estudiantes consultar qué conocimientos consideran importantes de reforzar y desde ahí pensar metodologías para aprenderlo.

9. BIBLIOGRAFÍA

9.1. LIBROS:

- Alliaud, Andrea; Duschatzky, Laura (1998). *Maestros: formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores S. R. L.
- Apple, Michael; Bean, James (2005). *Escuelas Democráticas*. Madrid: Morata.
- Bengoa, José (1996). *La comunidad perdida*. Santiago, Chile: SUR.
- Bourdieu, Pierre (2000). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Fals Borda, Orlando (1980). *La ciencia y el pueblo: nuevas reflexiones sobre la investigación- acción*, en Asociación colombiana de Sociología: *La sociología en Colombia: balance y perspectivas*, Memoria del Tercer Congreso Nacional de Sociología, Bogotá, 20- 22 de agosto de 1980, pp. 149- 174.
- Freire, Paulo (2008). *Pedagogía de la Esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Argentina: Siglo XXI.
- García Canclini (1990). Néstor. *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.
- Jelin, Elizabeth (2002). *Los trabajos de la Memoria*. Madrid.
- Larraín, Jorge (2001). *La Identidad chilena*. Santiago.
- Núñez, Carlos (1990). *Desde adentro: la Educación Popular vista por sus practicantes*. Santiago, Chile: CEAAL.

- Salazar Vergara, Gabriel (2000). *La Sociedad civil popular del poniente y sur de Rancagua (1930-1998)*. Santiago, Chile: Ediciones Sur.
- Scribano, Adrián (2008). *El proceso de investigación social cualitativo*. Prometeo: Buenos Aires.
- Schutz, A. (1974). *Estudios sobre Teoría Social*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

9.2. ARTÍCULOS:

- Agurto, Irene (1983). *Orientaciones políticas de la educación popular*. Santiago, Chile: ECO.
- Álvarez, Alejandro (2008). *La educación popular y la memoria activa del saber pedagógico*. *Novedades educativas*, n° 209, 22- 28.
- Baraldo, Natalia (2009). *Movimientos Sociales y Educación en Argentina: una aproximación a los estudios recientes*. *Eccos- Revista Científica*, Vol. 11, n°. 1, enero- junio, pp. 77-93, Brasil: Universidade Nove de Julho.
- Cariola, Patricio (1984). *Del macetero al potrero: experiencias de educación popular y reflexiones para su masificación*. Santiago, Chile: CIDE.
- Favreau, Antonio; Moya, Mario (2002). *Etnografía sobre Deserción Escolar en la Comuna de Lo Espejo*. Santiago: Caleta Sur.
- Garcés, Mario (2010). *Movimientos Sociales y Educación Popular*. *La Piragua*, n° 32, 55- 68.

- García Huidobro S., Juan Eduardo (1983). *Perfilando una pregunta: ¿aporte político de la educación popular?.* Santiago, Chile: CIDE.
- Mella, Orlando (1988). *Naturaleza y Orientaciones Teórico-Metodológicas de la Investigación Cualitativa.*
- Mejía, Marco Raúl (1988). *Hacia otra escuela, desde la educación popular.* Bogotá: CINEP.
- Ríos, Teresa (2005). *La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional*, en: Revista Enfoques Educativos n° 7, Santiago: Universidad de Chile.
- Rodríguez, Carlos (1988). *Educación alternativa en la sociedad autoritaria.* Santiago, Chile: ECO.
- Sica, Gabriela (2008). *El papel y la memoria: medios de construcción local en los pueblos de indios de Jujuy. S. XVII.* Salta, Argentina: Centro Promocional de las Investigaciones en Historia y Antropología.
- Torres, A (2012). *El potencial emancipatorio de la educación popular como práctica política y pedagógica.* La Piragua, n° 37, 59- 76.
- s/a (2008). *Caleta Sur: su experiencia en la nivelación de educación media a través del Programa Chilecalifica.* Revista Docencia N° 34, 57- 62. Revisado el 15 de noviembre de 2013 desde Internet:
<http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100731220948.pdf>

9.3. TESIS:

- Rodríguez, C. (2006). *Educación popular en período de transición. Entre la autonomía y la integración: el caso de La Caleta en Chile. Perspectivas para el*

pensamiento y propuesta freireana. Tesis de Magíster en Estudios Latinoamericanos, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile.

9.4. **COLOQUIO:**

- Salazar, Gabriel (2013). *Coloquio Pedagogía Crítica latinoamericana y Educación Popular en el Chile del siglo XXI*, UAHC, Santiago, 4 octubre (paper).

10. ANEXOS.

10.1. MODELO DE ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD CON PREGUNTAS Y TEMÁTICAS.

Primera temática: “Colectivo Caleta Sur”

Pasado

1. ¿Cómo y cuándo empezó el trabajo de Caleta Sur enfocado en la Educación Popular?
2. Las personas que trabajan en la Corporación, ¿pertenecían antes a algún colectivo?, ¿a cuál?
3. En el territorio donde trabaja Caleta Sur ¿existió un saber comunitario?, ¿cuál es?, ¿cómo se evidencia?
4. ¿Cómo el sector popular ha sido dominado económica, política, cultural e ideológicamente?, ¿cómo se evidencia la imposición ideológica que se ha tenido?
5. La comunidad con la que interactúa Caleta Sur ha expuesto su conocimiento participando activamente en ello?

Presente

1. ¿Qué elementos propios posee la comunidad con la que se trabaja (territorio, personas que lo habitan, intereses y necesidades compartidas, sentimiento de pertenencia que genere lazos afectivos, significados compartidos o maneras de obrar y pensar colectivas)?
2. ¿Existe un saber comunitario que sea necesario rescatar mediante la Educación Popular?

3. ¿Existen líneas de acción que permitan aumentar los grados de participación de quienes estudian en el proceso de generación de conocimiento y transformación social?
4. ¿Caleta Sur está abierta a la comunidad?, ¿Actúa como un espacio público (se ocupa como un lugar de reunión de actores sociales para que discutan necesidades de la comunidad, creando vías para solucionarlas)?

Futuro

1. ¿La comunidad tiene aspiraciones colectivas, necesidades comunes en discusión o proyectos afines?
2. ¿Cómo ves Caleta Sur de aquí a 10 años más?

Segunda temática: “La Escuela”

Pasado

1. ¿Cómo la escuela ha reconocido el saber comunitario?
2. ¿Cómo la escuela ha trabajado desde ese saber comunitario?

Presente

1. ¿Cómo la escuela relaciona los saberes populares con el saber formal (o currículum)?
2. ¿Qué elementos reconocen a esta escuela como lugar de educación popular?
3. ¿Es legítimo el saber popular y el trabajo de la educación popular que se realiza para la comunidad con la que se trabaja?
4. ¿Qué características tienen los estudiantes que asisten a Caleta Sur?

5. ¿Qué objetivo tiene Caleta Sur y qué características propias la distinguen de escuelas formales?
6. ¿Cómo se imparte acá la educación popular?

Futuro

1. ¿Qué proyecto educativo tiene Caleta Sur en función de los estudiantes a quienes educa?
2. ¿Qué esperan de los estudiantes que se forman acá?, ¿cómo los ven a futuro?

Tercera temática: “El Docente”

Pasado

1. Para trabajar en Caleta Sur, ¿te formaste como docente de una forma específica?
2. ¿Qué aspectos de tu formación son los que más valoras?
3. ¿Tienes algún modelo o referente que te inspire en tu trabajo de educador?

Presente

1. ¿Eres educador “Popular”? ¿por qué?
2. ¿Existen programas para el docente para trabajar la educación popular?
3. ¿cuál es tu rol como educador en Caleta Sur?
4. ¿Tus opiniones influyen para determinar qué conocimiento aprenderán los estudiantes?

5. ¿Existe un trabajo colaborativo entre los docentes y los funcionarios de la institución?
6. Vínculo con los estudiantes: ¿Además de realizar clases de Historia y Ciencias Sociales, qué otras actividades realizas como educador popular?
7. Clases en el aula: ¿Qué conocimientos enseñas?, ¿Qué enfoque tienen tus clases?
8. ¿Qué metodología aplicas para realizar tus clases?
9. ¿Ocupas material de estudio vinculado al contexto cultural y social en el que trabajas?
10. ¿Cómo las experiencias e historias del alumno se relacionan con el proceso del aprendizaje?

Futuro

1. ¿Cuáles son las expectativas que tiene tu labor docente?
2. ¿Cómo te ves en 5 años más?
3. ¿Si pudieras regalarle algo al colectivo Caleta Sur qué sería?
4. ¿Qué le puede regalar Caleta Sur a la educación formal escolar?

10.2. ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD

10.2.1. ENTREVISTA 1

Profesor de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Profesor 1, Entrevista 1, Fecha: miércoles 2 de Octubre del 2013

- 1. Vamos a partir hablando sobre Caleta Sur. ¿Cómo y cuándo empezó tu trabajo en Caleta Sur?**
2. Ya, eh. Mi trabajo empezó este año, por un compañero de universidad. El trabajaba acá como profesor de historia pero él se fue a vivir la vida de hippie, así que se fue a Brasil, a Bolivia, por ahí anda. Así que me dio la oportunidad de venir a trabajar para acá. Igual conocía aquí porque el año pasado se celebró aquí en la escuela la conmemoración de... el aniversario de acá, la población José María Caro. Entonces ellos me pidieron si yo podía hacer como un contexto histórico, y la conocía nomás. Así que ahora empecé a trabajar este año.
- 3. Perfecto. ¿Antes de llegar a trabajar acá, pertenecías a algún colectivo político?**
4. Sí, hace muchos años ya que trabajo, que hago trabajo territorial en distintos lados.
- 5. ¿Y tu trabajo en qué consiste?**
6. Principalmente en trabajo de concientización, de educación popular en las poblaciones.
Cuando hay fechas especiales, algún acto conmemorativo.
- 7. Ya, ¿y si me dices un ejemplo concreto de algún trabajo que hayas hecho, al concienciar cómo lo has hecho?**
8. Ya, tendría que contarte así como una experiencia. Yo en la universidad, con un grupo de amigos formamos un colectivo. Un colectivo que, bueno en un inicio igual uno se plantea como un colectivo de corte revolucionario y como más sobreideologizado. Pero estuvimos un año en la universidad haciendo ese trabajo y después salimos y nos fuimos a Pudahuel, y ahí formamos un colectivo que se llamaba Kulebrón. Y ahí teníamos una biblioteca, una biblioteca popular en una casa okupa que teníamos, preuniversitario, teníamos una actividad artística que la hacía otra persona. Y más el trabajo cotidiano porque nos fuimos a vivir allá, entonces más el trabajo cotidiano con la gente. No sé, frente a determinadas situaciones uno tratar de sacar un comunicado, dar un tipo de opinión

9. **¿Aquí, en la población existe algún saber comunitario? ¿Así como un conocimiento que convoque a las personas, un conocimiento que sea necesario trabajar acá?**
10. Mira, yo me atrevería a decir que las poblaciones actualmente, como el capital cultural de la población se ha perdido. Se ha perdido, bueno, producto de lo que son las poblaciones ahora. Tu, no sé, cachai ahora que esta misma población, la José María Caro no tiene nada que ver a lo era la José María Caro en el 50', 60', 70', o en los 80'.
- Ahora son poblaciones mucho más despolitizadas, con mucha menos conciencia, con tráfico. Entonces, como el saber propio de la población o el capital cultural que pueda tener cada población se ha ido perdiendo.
- Ahora, yo me he planteado una labor mediante el trabajo de la escuela para con eso, que es el rescate de los valores. El rescate del valor poblacional, el rescate de la historia, y para eso se han hecho distintas cosas. El acto que te comentaba, por ejemplo, para el 11 de Septiembre, también aquí hicimos un acto aquí para el Wetripantu, ahora vamos a hacer un acto para el 12 de octubre, en noviembre viene la actividad de conmemoración del aniversario de la población. Hubo una matanza en la José María Caro aquí para la dictadura que también se va a celebrar. No, no fue en la dictadura, fue antes de la dictadura esa matanza.
- Ahora voy a empezar un taller que vamos a hacer con los chiquillos, una revista popular. Entonces ahí también vamos a estar rescatando, o sea la idea es rescatar lo que tu me preguntas, el saber de la población, el saber comunitario. Los buenos valores que existen en la población que igual se, aunque tu te metas así en la población más "penca", igual lo puedes rescatar, que generalmente es la solidaridad entre los vecinos, el querer saber cómo está el otro. Todavía queda, así súper oculto, pero todavía está. Y para eso tratamos de hacer este tipo de actividades.
11. **¿Las personas que vienen a estudiar acá viven cerca, cierto?**
12. Si, la gran mayoría
13. **¿Y crean aspiraciones colectivas, como en función de necesidades comunes?**
14. No. Son todos súper individualistas y lo que hay son los trabajos que nosotros pudiéramos promover. Siempre aquí promovemos el trabajo comunitario, el compañerismo, pero la verdad es que aquí la gran mayoría es súper individualista. De hecho la gran mayoría no tiene ningún punto de encuentro o algo donde confluyan todos que no sea la escuela. A lo mejor, algunos confluyen en la esquina, ¿cachai?, o en el equipo de fútbol los domingos. Pero este es el punto de encuentro. No tienen ningún otro tipo de actividad comunitaria. Entonces no hay nada que les diga a ellos que no sean individualistas. No hay nada que les pueda decir o hacer poner en una balanza las ventajas del no ser individualista con el salvarse ellos mismos. Si ellos piensan en, generalmente salvarse solos, andar "a lo vivo", como le dicen, pero no hay actividades comunitarias. En la población tampoco hay actividades comunitarias. Eso se perdió cuando empezó la "democracia". No hay puntos de encuentro.

15. **¿Entonces no hay participación comunitaria?, ¿La comunidad no ha expuesto su conocimiento participando en ello?**
16. No, y los organizamos que están ahora dispuestos a hacer eso, como las juntas de vecinos...
17. **¿No funcionan mucho?**
18. No, es que estos cabros no van a ir a una junta de vecinos.
19. **Ah no les interesa...**
20. No, no están ni ahí, si a la junta de vecinos quien va, las viejitas. ¿Cachai? Aquí no hay ninguna actividad para ellos, entonces es difícil.
21. **¿Entonces no hay líneas de acción que permitan aumentar la participación?**
22. O sea lo que nosotros podamos generar. Nosotros si generamos líneas. Por ejemplo los talleres. Por ejemplo, el taller que yo voy a realizar el objetivo es ese, ¿cachai? De hecho vamos a salir a la población a conversar sobre los problemas poblacionales, vamos a sacar fotos, entrevistamos a gente. La idea es que trabajen en conjunto por un bien en común. Y que la revista sea de ellos, para ellos y para la población. Entonces ahí el único nexo que se podría generar entre la comunidad y la escuela son ese tipo de actividades, que no nacen tampoco de la escuela en sí, sino que nace de una compañera y yo, que se nos ocurrió hacer eso, pedimos la autorización, y lo bueno es que la escuela autoriza todo este tipo de actividades.
23. **¿Y ese taller cuándo lo van a hacer?**
24. Ya se está haciendo. Pero en un inicio. Estoy como en el marco teórico: ¿qué es una revista?, ¿cuál es la importancia de estar comunicado?, ¿qué es la información?, ¿qué es la contra información? Así que estamos en eso.
25. **Perfecto. ¿Cómo vez a Caleta Sur de acá a 10 años más?**
26. Ay, qué difícil. ¿Lo que a mi me gustaría o cómo lo veo?
27. **Las dos**
28. Mira, esto es una ONG y las ONG dependen siempre de las aprobaciones o no aprobaciones de los proyectos. Entonces, como plantear cómo va a estar esta ONG en 10 años más es difícil porque depende siempre de que aprueben, o no aprueben, los proyectos. Si no los aprueban se cierra.
Ahora, si siempre se aprueban, a mí me encantaría que se posicione la escuela como un ente referencial en la población. A mí la directora aquí me ha dado la oportunidad de sacar la escuela a la población y lo he tratado de hacer en el tiempo

que puedo. Entonces, por ejemplo, no sé po', hicimos una actividad para septiembre, como una peña. Salimos a invitar a la población, igual le dimos un contenido político al acto, al acto que se celebra, que es la independencia. Le dimos un contexto político. Si somos beneficiados o no somos beneficiados con eso.

Así que no... a mí en 10 años más me gustaría eso. O con el paso de los años que esto se transforme en un punto referencial para la población: que la escuela salga a la comunidad y que la comunidad entre a la escuela, ¿cachai?

29. Sobre la misma escuela. ¿La escuela reconoce el saber comunitario?

30. Si

31. ¿Y de qué forma lo reconoce?

32. Mira, nosotros generamos asambleas acá. Generamos asambleas en un cierto período de tiempo y, bueno esa es una técnica, que es escuchar lo que dicen los chiquillos, para tratar de ir actualizándonos en lo que está sucediendo, porque uno no se entera de todo lo que sucede en su cotidianeidad. Nosotros vivimos otra cotidianeidad, entonces eso lo hacemos como para saber más o menos qué es lo que está sucediendo en la comunidad escolar.

Ahora, el saber comunitario o el capital cultural del sector aquí se respeta mucho, mucho, mucho, mucho. Se han generado actividades a partir del saber comunitario, que no las hemos hecho nosotros, sino que viene gente de afuera a hacerla

33. ¿Y como cuál han hecho?

34. Por ejemplo, para el 11 de septiembre vinieron dos personas a dar su... a expresar lo que ellos vivieron, a contar su experiencia, y son gente de la población. Por ejemplo, era el tío de uno de los chiquillos, el otro era el vecino, entonces vienen a... eso es saber comunitario. Es gente que ellos conocen, que la ven todos los días en la calle, vienen acá y se instalan frente a ellos a contar lo que ellos saben. Entonces, en ese sentido siempre estamos tratando de rescatar lo que saben, o las personas que puedan ser interesantes para el aprendizaje de los chiquillos, y que sean del mismo sector.

35. ¿Y la escuela tiene alguna estrategia para relacionar los saberes populares con el saber formal, el currículum?

36. Así instalado, no.

37. ¿Depende de cada profesor?

38. Depende de cada profesor

39. ¿Y qué elementos reconocen a esta escuela como un lugar de educación popular?

40. Es que no sé si se reconoce a la escuela como un lugar donde se realice educación popular.
- 41. ¿La escuela es reconocida entonces como qué?**
42. Es que la escuela es más popular en el sentido de que está instalada en un sector popular, el trato de los profesores hacia los alumnos es generalmente distinto... Pero no sé si la escuela en sí, como institución es un organismo de educación popular.
Yo diría que son personas que están dentro de la institución, que apelan a la educación popular. Entonces no existe como un programa de la escuela para generar educación popular.
Ahora, si tu quieres generar algún tipo de actividad o quieres hacer algún proyecto de educación popular, lo puedes presentar y te van a decir “hágalo”, ¿cachai? Entonces está abierto, existe esa posibilidad.
- 43. Ya, entonces si yo te pregunto si ¿Caleta Sur está abierta a la comunidad?**
44. Está abierta
- 45. ¿Y actúa como lugar de espacio publico?**
46. Si.
- 47. ¿Se ocupa como un lugar de reunión de los actores sociales para que encuentren necesidades de la comunidad?**
48. Si. O sea... Mira, la verdad es que las otras organizaciones que puedan existir aquí en la población saben que aquí está el espacio, ¿cachai?
Ahora, poco se sabe si no lo hacemos nosotros. Por ejemplo, lo que te comentaba, para el acto de noviembre, sería bueno que vengas, ahí vamos a hacer la conmemoración del aniversario y de la matanza que hubo acá en la José María Caro. Y ahí, yo estoy gestionando con otra gente, que es de un colectivo político, igual de aquí, la actividad acá. Entonces viene la radio comunitaria, viene un grupo de cabros que son hip hop, vienen unas bandas a tocar. Entonces, en ese sentido la escuela si está abierta a la comunidad.
- 49. Y sobre los estudiantes, ¿qué características tienen los estudiantes que asisten a Caleta Sur?**
50. Son cabros poblacionales y cabras poblacionales, con todo lo que lleva eso. Que es la realidad que tenemos los profesores aquí igual. Yo toda mi vida he vivido en población igual, una población cerca de acá, y a muchos de estos cabros los conozco, o a alguna chiquilla, también las conozco. A lo mejor con alguno de ellos, hace 5 años me fumé un pito, aquí en la calle, entonces... Mira son desertores de la educación formal, algunos con problemas de drogas, algunos que están en el tráfico,

otros que andan choreando. Otros no po', otros vienen de familias de trabajadores, ¿cachai? Entonces ese es el perfil, el perfil de cualquier cabro poblacional, que se levanta, que no tiene nada que hacer. Los papás, o muchas veces no están presentes, entonces salen a la esquina, a las 10 de la mañana se están fumando un pito, esa es la realidad po'.

Ahora, ha habido un muy buen trabajo aquí en la escuela en relación a estos cabros porque a principio de año era súper complicado tratar con ellos. Para mí era complicadísimo hacer una clase, si no están acostumbrados a estar 45 minutos ahí encerrados. Entonces... pero yo evaluó súper positivo el avance de los meses con respecto al trabajo con ellos. Son súper dispuestos a aprender. Además hay que considerar que ellos vienen solos, no los ha enviado nadie. Entonces ellos, en algún momento dicen, "ya, voy a terminar la escuela". Y vienen para acá

51. Ya, ¿qué objetivo tiene Caleta Sur y qué características propias la distinguen de las escuelas formales?

52. Ya, el objetivo es sacar a los cabros de la escuela, ese es el objetivo principal objetivo. Ahora, ¿qué los diferencia de otra escuela? Es esto po', por ejemplo esto, mira, ellos están trabajando solos. En una escuela formal debería estar el inspector u otro profesor.

El trato hacia ellos. Nosotros no... a ver, ¿te lo puedo contar con una anécdota?

53. Si

54. Mira. Yo estuve trabajando en un colegio ABC1, cuico, así 260 lucas pagaban. Y había un muchacho que iba en cuarto medio y tenía promedio 3,6 final. Tenía rojo en matemática, lenguaje e historia. Llegó, me acuerdo, el feje de UTP y al prof de lenguaje y a mí nos exigió cambiarle la nota, no darle otra oportunidad, cambiarle la nota. Y si no, el papá sacaba al niño de la escuela y sacaba a sus dos hermanos y eso son 260, más 260 más 260. Es mucho más que el sueldo que uno gana, entonces si no lo cambia, que se vaya el profesor. Entonces eso ahí sucedía mucho.

Entonces tu te das cuenta de que a ese cabro, uno tiene que arreglarle la nota y sale con buen promedio, y así en las escuelas bien pagadas, todos sabemos que salen con buen promedio y que eso les sirve mucho para la PSU.

Ya, entonces acá. Si un cabro tiene una mala nota, uno debería así como, lo normal es que los profes no se hacen problema, colocan la mala nota, repite o no repite, da lo mismo.

Pero por qué yo voy a perjudicarlo con esa nota sabiendo lo que va a significar para ellos a la salida, porque igual hay unos que quieren dar la PSU. Entonces no po', yo no lo voy a perjudicar. Voy a hablar con él, le voy a dar la oportunidad una vez, dos veces, tres veces. Hasta que yo me de cuenta de que realmente no le interesa. Si me doy cuenta de que realmente no le interesa, ya, era. Eso es con casi todos los profesores lo mismo.

Entonces esa es una diferencia abismal respecto a las otras escuelas., que le day un plazo, y sino, era.

Nosotros conocemos los problemas de todos los chiquillos, y eso lo entrega igual porque son pocos.

Y que estamos monitoreando lo que hacen en la casa, llamamos a los papás...

55. Están bien involucrados.

56. Claro. No hay reuniones de apoderados, porque no es una escuela formal, pero hacemos asambleas de apoderados. Por ejemplo hoy día hay una asamblea. No sé po'. Hemos tenido que ir a las comisarías de repente, entonces es un trato mucho más cercano que en una escuela formal. El trato con los compañeros de trabajo es distinto. Aquí no hay, por ejemplo un jefe de UTP que te esté catetiando, aquí hay una jefa de UTP que te ayuda. "Fernando, podríamos hacer esto, esto..." Entonces esas son diferencias...

57. ¿Y en la asamblea que van a hacer hoy día qué van a conversar?

58. Yo no voy a participar de esa asamblea, no sé bien, pero lo que se ha hecho antes es comentar lo que son los chiquillos en la casa, con lo que son los chiquillos acá, lo que ven los papás, lo que vemos nosotros, tratar de compararlo y buscar algún tipo de solución si hay algún problema, y sino fortalecer lazos nomás.

59. ¿Qué proyecto educativo tiene Caleta Sur en función de los estudiantes a quienes educa?

60. Crear valores. Eso está directamente relacionado con los valores, que son principalmente...
Mira, el principal objetivo es que los cabros comprendan el mundo en el que viven. Eso ya es bastante. ¿Cachai? Por último, un ejemplo simple. Si estay choreando, ¿por qué estay choriando?, ¿A quién le estai choreando?, ¿qué historia tení atrás que te lleva a estar choriando ahora? O, no sé po', los cabros estos van generalmente a las protestas. Entonces, ¿ya, y por qué estai tirando una piedra?
El principal objetivo es que lo cabros entiendan la realidad social en la que están insertos, para que puedan comprender por qué soy pobre, por qué mi papá está preso, por qué mi mamá está presa.. ¿cachai? Ese es el principal objetivo

61. ¿Y qué esperan de los estudiantes que se forman acá?

62. Como lo mismo. Pa' mi, idealmente, que de ser un... Que se apoderen de su historia. Y que se puedan transformar en sujetos sociales. Que se apoderen de su historia, que se apoderen del entorno en el que viven, que puedan comprender quiénes son.
Es que eso actualmente eso es súper difícil. Uno de repente dice, "ya, mi objetivo es que ellos sepan el mundo en el que están viviendo", y te pueden decir "ah, pero qué fácil". Pero eso no es nada fácil. No es nada fácil porque eso lleva a que se cuestionen su existencia, se cuestionen sus actos. Los lleva a ser más compañeros, los lleva a generar lazos solidarios. Y eso es lo que esperamos de los chiquillos.
Bueno, aparte de lo formal que es que terminen el cuarto medio, que igual les sirve, que igual es un instrumento. Que no sé po'... crear un poco de conciencia. Eso es.

Porque uno no puede ponerse objetivos muy grandes porque no vai' a ser como un súper profesor o como un súper hombre. Es eso nomás, es algo súper simple.

63. ¿Para trabajar en Caleta Sur te formaste como docente de una forma específica?

64. Mira, yo entré a la universidad ya medio viejón, a los 24. Y entré a estudiar historia pero porque yo de los 18 a los 24 tuve como un acercamiento con el anarquismo, entonces dije, ya voy a estudiar historia para aprender más. Y podría haber buscado otro tipo de escuela, pero cuando se me presentó esta oportunidad tenía otra pero acepté esta porque es lo que yo espero, es mi mundo. Yo no estoy ni ahí con trabajar ahí donde te contaba denantes.

Entonces, también elegí la universidad que estudié con esos objetivos. Me fijé en la maya que tenía. Como ya estaba más grande sabía elegir un poco. Porque uno a los 18 años, no cachai mucho cómo elegir. Entonces, se podría decir de que si tuve, o no, para trabajar en un contexto así, quizás te beneficiaría haber tenido algún trabajo político territorial, o social en otro lugar. Porque no te vai a encontrar con algo que te alarme, con algo nuevo. Y vai' a tener las herramientas para poder trabajar con este tipo de personas.

Eso a mí me ha servido, pero no sé si otros profesores hayan elegido esta escuela. Hay unos que vienen a ganar la plata nomás, si en todos lados es así. Pero en mi caso, después de que vine a la entrevista acá, y caché lo que era, y lo que me había contado Manuel y lo que había visto el año pasado, yo elegí esta opción.

65. ¿Y cuántos profesores trabajan acá?

66. 8

67. Ah, son pocos. ¿Qué asignaturas hacen?

68. Yo hago convivencia social e historia. Después está la profe de ciencias, de lenguaje, matemáticas, inglés.

69. ¿Convivencia social de qué se trata?

70. Son herramientas para la convivencia social. En ese ramo estoy creando lo de la revista.

71. ¿Y qué aspectos de tu propia formación son los que más valoras?

72. La calle. Yo siempre fui callejero. Como te dije, entré a estudiar a los 24, y de los 18 los 24 estuve... desde chico que soy callejero. Entonces lo que me cuentan ellos no es algo para mí nuevo. Eso es lo que más me ha ayudado. La calle, yo igual, por ejemplo, tengo realidades cercanas. Mi papá igual sufre, no sé po', de alcoholismo, yo igual estuve preso, entonces esas son como las cosas que más me han servido para tener herramientas para el trato con ellos. Ahora, sobre el contenido, la ideologización y todo eso, la universidad. La universidad y los talleres que uno

pueda hacer en los distintos lugares, o el compartir con los amigos, compartir saberes.

73. ¿Tienes algún modelo o referente que te inspire en tu trabajo de educador?

74. Así como un modelo a seguir no, pero obvio que hay cosas que te sirven y que tienen relación con tu formación intelectual. Pero no sé, todos para trabajar en un ambiente popular hemos leído alguna cosa de Paulo Freire. Pero también me ha servido mucho los trabajos de historia, el poder entender la formación de la población, por ejemplo. Para eso hay trabajos de Mario Garcés, Gabriel Salazar, pero eso no me sirve mucho como para el trato con los chiquillos.

Ahí no tengo muchos referentes más que la iniciativa propia, el trabajo cotidiano, y lo que uno se propone influye igual po'. Yo, aunque suene así como súper fantástico y todo, o utópico, yo igual creo en una revolución social, creo que esa es la solución.

Entonces, si me dicen cuál es mi referente inspirador, es como trabajar en pos de una concientización que nos permita en un montón de años más poder generar herramientas para eso.

76. ¿Y tú te consideras un educador popular?

77. Si,

78. ¿Por qué?

79. Porque estoy en el mudo popular inserto. Desde mi casa hasta acá, ¿cachai? Entonces, mi forma de hacer clases, se podría considerar que son populares, estrategias populares. Hago una historia popular, les entrego los datos que se deben saber, que les puedan servir para la PSU, principalmente la PSU, el contenido para la PSU.

Pero está la historia tradicional, que es para la PSU, y está la historia del bajo pueblo.

Entonces la historia tradicional yo la entrego, la conversamos un rato, pero mi esfuerzo va en la historia del bajo pueblo. Entonces bajo esa premisa si estás haciendo educación popular.

80. ¿Existen programas para que tú como docente trabajes la educación popular?

81. ¿Programas como?

82. ¿Que hayan inventado alguna estrategia para pasar las clases?

83. Aquí no. Aquí uno hace su evaluación. Un mes, un mes y medio con los chiquillos y ahí cachai más o menos qué estrategias utilizar y cuáles no. Qué les gusta y qué no les gusta, qué les va a llamar la atención, qué no. Y ahí vas a probando en el camino,

si al final es como el aprender haciendo. O ellos aprenden de ti y tú aprendes un montón de ellos.

- 84. ¿Cuál es tu rol de educador acá en Caleta Sur?**
85. Es entregar herramientas para la comprensión histórica. Yo eso trato de hacer. Entregar herramientas para la comprensión, para lo que te decía denantes. Para que los chiquillos traten de comprender la realidad en la cuál están viviendo y para eso es indispensable conocer de historia. Es imposible saber dónde estás parado si no sabes por qué estás parado ahí y dónde estás parado. Y para eso tienes que saber de historia. Ese es mi rol.
- 86. ¿Tus opiniones influyen para determinar qué conocimientos aprenderán los estudiantes?**
87. ¿Cómo si mis opiniones, no entendí?
- 88. A nivel, junto con los otros profesores, ¿si lo que tu piensas, si tu criterio de enseñanza influye en qué se va a aprender?**
89. ¿Con los otros profes?
- 90. Si**
91. Mira, sabí' que afortunadamente me he posicionado frente a los otros profesores, y bueno, eso es algo que me ha entregado también a directora, la jefa de UTP, y será porque han considerado que son buenos trabajos nomás po'. Así que si he influenciado en qué hacer o en qué n hacer o qué contenidos compartir, cuáles no. Creo que sí. Si he sido influencia.
- 92. ¿Existe un trabajo colaborativo entre los docentes y los funcionarios de la institución?**
93. No hay funcionarios.
- 94. Ah, porque hay jefa de UTP, directora y los profesores.**
95. Si, y todos hacemos el aseo
- 96. Ya, están todos metidos en todo. ¿Y tienen reuniones cada cuánto tiempo?**
97. Una vez al mes tenemos reunión de profesores y ahí las actividades se programan. Se entregan responsabilidades, ¿cachai? Después, ya para los actos, generalmente para los actos políticos, y los actos históricos o actos culturales los hago yo, pero los demás, todos apoyan.
A eso me refería de que si hay influencias porque yo determino el corte del acto, el contenido del acto. Después lo comparto obviamente, antes de que sea al acto.

Después lo comparto obviamente, si se aprueba o no se aprueba, o si hay alguien que quiera aportar algo, o alguien que no esté de acuerdo con algo.

98. ¿Además de realizar las clases de historia y ciencias sociales qué otras actividades realizas como educador popular?

99. Las actividades. Los talleres, las actividades, la cotidianeidad con los chiquillos, el conversar en el recreo, en no sé, ir a comprar. Los acompaño a veces, “profe, pucha, tengo que ir pa’l centro”, “ya vamos, yo te acompaño”, si puedo.

Eso pa’ mi es súper importante. Incluso es más importante que estar dentro de las salas.

Por ejemplo, ayer, nos invitaron de una escuela en San Joaquín a una charla sobre ciudadanía digital. Entonces a lo mejor la charla en sí era fome. Pero nunca salen. De hecho hay muchos aquí que no salen ni de la población. Entonces yo aprovecho todas esas instancias. “Ya chiquillos, vamos pa’ allá” El otro día fuimos a la biblioteca nacional, los llevé a conocer, los museos. Cuando han habido actividades artísticas en el centro, el otro día hubo como una muestra de baile de todos los pueblos latinoamericanos y les dije “Ya chiquillos vamos pa’ allá”. Me llevé un curso.

Ahora, vamos a ir a la marcha del 12 de octubre.

100. ¿Van a ir juntos?

101. O sea, yo con los que quieran ir

Entonces a ese tipo de actividades yo les doy mucha importancia. Para eso no se planifica, pero para mí eso es mucho más importante que estar en la sala...

102. Repitiendo materia...

103. Claro.

104. ¿Y tu como profesor trabajas acá solamente, cierto?

105. Si

106. ¿Y cuál es tu horario?

107. Estoy de lunes a viernes. Lo que pasa es que aparte de la escuela después trabajo en reinserción, pero eso es otra cosa. Ahí son niños más chicos, de 14 a 17, de 12 a 17, pero ahí hay que, hay un proceso más de normalización.

Ahí cuesta mucho, por ejemplo, hacer educación popular porque es otro tipo de estudiantes, los de reinserción. En eso trabajo en la tarde, pero estoy aquí generalmente de las 8:30 hasta las 6 hrs. Harto rato.

108. ¿Dentro del aula qué conocimientos enseñas?

109. Los que yo sé, los que yo he aprendido estudiando, con mi experiencia, con lo que yo he vivido. O de repente hay conocimientos que ellos tienen, que me lo traspasan, lo analizamos y después se devuelve.
Entonces es como, hay “ene” conocimiento, por todos lados. Ellos tienen, yo tengo, los otros profes tienen, la población tiene. Entonces voy tratando de ahí sacar un poquito de todos lados y tratar de armar una clase. Es difícil tratar de armar una clase si. Porque en la primera hora, con el primer ciclo habían 3. ¿cachai? Entonces, y después van llegando con el paso de la hora. En las primeras horas es muy difícil hacer una clase, porque no están. Entonces ahí he tenido que ir buscando técnicas. Entonces, al final he terminado con ese curso haciendo trabajo más individual. Llegan, “ya pucha, llegaste, toma, hácete esta guía, si tienen dudas me preguntan” Y de ahí las vamos conversando en el rato que se pueda. Y por qué es así, y uno podría decir, ya pero se les tiene que exigir, que lleguen más temprano y todo. Porque si aquí uno empieza a exigir mucho a los cabros, “¡ah, qué se creen!, ¡que se creen pacos!” Y no es algo que funciona.
- 110. ¿Qué metodología aplicas para realizar las clases?**
111. Distintas. Esa es una, ¿cachai? Si están todos converso, hago clases, muestro videos, películas, fotos.
Por ejemplo, la prueba de coeficiente 2, hice la misma prueba para todos los niveles, de primero a cuarto medio. Y tenía directa relación con el acto del 11 de septiembre. Entonces, así yo como que me aseguro de que todos hayan participado del acto. Porque la prueba de coeficiente dos tenía relación con eso.
Y ahí voy viéndolo, según el estado de ánimo de los chiquillos, cuántos vinieron... eso.
- 112. ¿Pero generalmente llegas y tienes ya una planificación con un tema que ver?**
113. Si, o sea yo igual llego y tengo el contenido que me toca pasar. Seguramente, a los mejor tengo alguna guía para trabajar, o algún libro, o leo, o alguna foto. Pero tengo planificado. Aquí se planifica mensualmente, entonces ahí en la planificación ahí coloco, y después voy viendo en la casa. “ya, mañana voy a pasar esto, voy a ver si llevo este libro...”, cosas así.
- 114. ¿Y entonces ocupas material de estudio vinculado al contexto cultural y social?**
115. Si
- 116. ¿Y cuáles has ocupado?**
117. Esas fotos por ejemplo, unos trabajos que tenemos guardados en la biblioteca, unos testimonios. Por ejemplo, para pasar la guerra fría yo vinculé el proceso vinculado más acá en Latinoamérica y para eso ocupé documentales, películas, y además testimonios de gente que... bueno, la dictadura ocurrió en el período de la guerra fría, entonces ocupé testimonios de gente de la José María Caro que fue torturada,

¿cachai? Entonces esas cosas me las voy consiguiendo con amigos de por aquí. Y trato de utilizar material que para ellos sea más cercano.

118. Y así tiene más sentido

119. Claro, o sea, mientras hice el trabajo ocurrió algo súper fuerte. Que estaba con segundo ciclo y les entregué a varios distintos testimonios. Solamente a gente del sector sur. De la Victoria, José María Caro, y una niña se puso a llorar. No cachábamos qué pasaba y ese testimonio era de la tía. Y ella nunca supo por qué su tía era tan rara, ¿cachai? Ella nos contaba después que su tía era súper rara, que ella nunca le hablaba porque todos la encontraban rara. Y claro, ahora se viene a enterar de que su tía vivió todo ese proceso.

Entonces, son cosas que son cercanas a ellos, les interesa. Entonces, después de que sucedió eso, se levantó más el interés por entender sobre qué había sucedido realmente en esa fecha.

120. ¿Cómo las experiencias o historias de los alumnos se relacionan con el proceso de aprendizaje?

121. Mira, yo a principio de año hice un trabajo con los chiquillos para hacerles comprender la importancia de la historia con en el presente. Les hice hacer un trabajo sobre su historia. Entonces ellos tenían que contar su historia... Fue una técnica que aprendí en la universidad que es súper simple, de hacer una línea de tiempo y colocan una cantidad de hechos. Yo les dije que colocaran 6 hechos que para ellos eran los más importantes de su vida. Los colocaron, no sé, algunos colocaron el nacimiento de su hijo, la muerte de su papá, o la muerte de un perro, otro puso que Chile fue al mundial, ¿cachai? Lo que para ellos consideran lo más importante, y después los desarrollamos en conjunto. Entonces yo así me fui creando un perfil de los chiquillos y una historia en común. Entonces, a partir de eso yo dije “ya, voy a trabajar de esta forma, de esta forma”. Entonces así vinculo la historia de los chiquillos y sus conocimientos con lo que yo pueda hacer.

122. Que buena estrategia

123. Si, es súper buena.

124. ¿Y cuáles son las expectativas que tiene tu labor docente?

125. Mira, yo como expectativas no me genero muchas. Yo igual la paso bien. Entonces, para con ellos mi expectativa es lo mismo que te dije denantes. Que logren comprender el mundo en el que está viviendo, y tú comprendiendo eso ya...

126. Tienes todo claro

127. Claro, sabí por qué hay pobreza. Sabí por qué te discriminan, sabí por qué estai en un mundo de exclusión. Eso pa' mi es mi gran expectativa. No sé, si después sale un cabro y que vuelva en un año más y me diga “puta profe, no sé...” ¡No ni si quiera

eso! Porque uno tampoco como que busca reconocimientos, sino que ... con que sepan que hay pobres y ricos, con eso me conformo.

128. ¿Cómo te ves en 5 años más.

129. ¿Así personalmente?

Pucha, sabí que a mí me gustaría mucho estudiar. Si me gustaría hacer como un magíster o un doctorado, pero para eso hay que tener plata. Entonces yo en 5 años más quiero seguir trabajando acá., pero aquí se gana poco.

130. ¿Cuánto se gana?

131. Poco. Aquí, yo tengo 18 horas y eso son 200 lucas y más reinserción, que son 200 lucas más, ¿cachai? Pero con respecto a la escuela me gustaría estar aquí como bien posicionado. Me gustaría que por proyecto se haga educación popular, y no por iniciativa de cada uno. Entonces a mí me gustaría, si sigo trabajando acá en 5 años más, tener algún proyecto de educación popular instalado, ¿cachai?

Eso en relación al trabajo. Ahora, expectativas personales de aquí a 5 años No sé. La próxima semana puedo estar muerto.

132. Ya. ¿Si pudieras regalarle algo a caleta sur., que le regalarías?

133. ¿A la escuela?

134. Si

135. Mi compromiso

136. ¿Qué le puede regalar Caleta Sur a la educación formal escolar?

137. Sabí que la escuela ha comprendido muy bien a comprender la situación de los alumnos. Yo creo que eso Caleta Sur le podría entregar esas herramientas a las otras escuelas, y sería súper bueno. Y un poquito de horizontalidad, y aquí hay horizontalidad. Entre los alumnos, los profes, y entre los profes y los directivos. Entonces eso uno podría regalárselo a otra escuela sería súper bueno.

138. Ya, estamos listos. Gracias por tu tiempo

10.2.2. ENTREVISTA 2

Profesor de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Profesor 2, Entrevista 2, Fecha: miércoles 7 de Noviembre del 2013

- 1. ¿Cómo y cuándo empezaste a trabajar en la educación popular?**
2. Bueno, la experiencia más que nada viene del barrio, o sea de la población. Por lo menos 7 años ya que venimos trabajando en diferentes experiencias con compañeros, pero hace 5 años que trabajamos en la Escuela Comunitaria La Bandera, específicamente. Así que más que nada la experiencia de educación popular va por ese lado. Más que como lo que se haga incluso acá.
- 3. ¿Y en lo concreto en qué se diferencia la de allá con esta?**
4. Quizás no es que una sea popular y la otra no. Sino que tiene que ver con una educación diferente de la educación popular, desde el punto de vista que en el territorio no tienes una estructuración, por más que se llame Escuela Comunitaria, no hay una estructuración sala, profesor, libro, nota. En cambio acá, si bien tu puedes intentar darle un poco ese sentido transformador de la educación popular alterando el currículum o usando el pensamiento crítico, si o si te manejas en la estructura de tener que evaluar, tener que hacer esto o lo típico de un colegio, por más que sea un colegio diferente.
- 5. ¿Y allá cómo evalúan?**
6. Evaluamos pero son evaluaciones al final del día en grupo con los chiquillos, en qué aprendieron, cómo lo pasaron, cómo evalúan el comportamiento. Ese tiempo de evaluación, pero no es una evaluación en cuanto a notas, ni nada de eso, porque no tendría cabida en realidad, o algo así.
- 7. ¿Antes de trabajar en Caleta Sur pertenecías a un colectivo?**
8. Al colectivo Cep La Bandera.
- 9. ¿Acá existe algún saber comunitario?**
10. ¿Acá en esta escuela?
- 11. Si, ¿vinculado a la población?**
12. Mira, se ha intentado. O sea, la institución como tal, porque esta escuela está bajo una ONG, Caleta Sur, que si tiene un renombre en la comunidad. Más que mal mucha gente se ha ayudado aquí en el tema de drogas o en el jardín infantil, o ha sacado los estudios. Desde ese punto de vista hay un nexo.

Ahora, si la escuela ha sido capaz de explotar ese nexo, creo que muy poco. Desde el año pasado, desde la asignatura de historia hemos estado intentando hacer esto, ligándolo con el tema de la conmemoración de la matanza de La Caro. Este es el segundo año en que se va a hacer y tiene el gran potencial de que se organiza con organizaciones comunitarias de acá.

Entonces el año pasado, de hecho se intenta mezclar el tema de lo propiamente de la escuela, de la asignatura de historia, hubo un trabajo evaluado que tiene relación con la fecha de la actividad, donde los chiquillos tienen que venir a entregar sus trabajos, hacer una exposición de los trabajos en cuanto a resúmenes y eso es compartido con la gente que viene de afuera a exponer o a hacer lo de la actividad. Y ahí se relacionan con los chiquillos y se da esa como simbiosis, podríamos decir. Pero eso. Se ha intentado hacer alguna peña, pero en general es algo como bien embrionario.

13. ¿Mediante la educación que se hace acá, en Caleta Sur, existe algún saber comunitario que se trate de rescatar de la población en particular?

14. Como proyecto educativo está escrito, pero, vuelvo como a lo anterior. Creo que recién se está viendo la necesidad de hacerlo. Estaba como discurso pero como práctica creo que ahora se va a empezar a encarar y el próximo año se va a encarar de manera mejor. Por último ya está el tema, más allá de que si queremos comprometernos con la comunidad, está el tema de ahora como lo hacemos. Al estar esto en las reuniones yo creo que si va a empezar a suceder. Y creo que lo que va a haber aquí el 15 de noviembre va a ser un buen paso. Hacia eso.

Aún así, por ejemplo los profesores de historia damos ejemplo de La Caro todo el rato.

O sea está la identidad, en los chiquillos está esa identidad. Entonces pasa que nosotros que no somos de acá, que los chiquillos nos enseñan más, que nosotros podamos unir eso y poder entregar algún contenido.

15. ¿Cómo la escuela relaciona los saberes populares con el saber formal, es decir, con el currículo.?

16. Creo que más que nada, como por el perfil de profesores que trabajamos acá, insisto con la idea, más que sea algo planificado por la escuela.

En el caso de historia es simple poder hacerlo. En el caso de los otros ramos, lo que yo he visto es que más que hacer un saber comunitario como propio de la población, podríamos hacerlo con un saber comunitario de lo popular. Por ejemplo en lenguaje se hacen lecturas, se lee, o sea la profe les está haciendo analizar canciones de Víctor Jara...

Yo creo que lo que nos une y tiene un poco de relación con eso es como buscar siempre el pensamiento crítico, pero sobre problemáticas que tienen los sectores populares, que es lo que nos une más que nada por la forma de encarar la pedagogía que tenemos más que sea algo que como que la escuela esté removiendo. Ahora, eso se habla mucho más que lo anterior, y se incentiva a que lo hagamos, pero no hay como una planificación estratégica del tema, sino que está la libreta de hacerlo. Lo

bacán que tiene esta escuela es que te da la libertad de poder hacerlo, creo que va como por ese lado.

17. ¿Qué proyecto educativo tiene Caleta Sur en función de los estudiantes a los que educa?

18. Bueno, tiene que ver con lo mismo. El proyecto educativo es bastante claro de posesionarse dentro de un tipo de currículum crítico, y posicionarse dentro, inmerso en un territorio, o en un sector popular. Entonces el proyecto educativo está cruzado por esa condición y por ende está marcado por esta idea del rescate de los sectores populares, del rescate a lo mejor de habilidades que no se desarrollan en otros colegios, que son habilidades que uno sabe que van a ocupar en las cosas concretas que van a desarrollar los chiquillos, más que como abstracciones de los temas. Siempre está como eso.

Va más que nada va por ese lado. Los incentiva, los incentiva.

Ahora, creo que falta esa patita de cómo se implementa. Si tuviera que hacerle una crítica a la escuela, como que le falta eso. Y no creo que sea una culpa del equipo directivo o de los profesores, sino que a lo mejor simplemente no se ha propuesto bien el tema.

De repente el mismo apremio de estar en una escuela que es formal finalmente también te quita un poco espacios de eso. Porque hay que discutir de repente: “Oye, hoy día el cabro tanto se portó mal”. Ah, y uno dice “puta, pero no podemos caer en lo mismo de la escuela formal, de “lo vamos a echar, o no lo vamos a echar”. Pero de repente hay que tirar las discusiones porque te obliga, porque al trabajar en un aula tenemos que mantener un ambiente propicio para el aprendizaje. Y si hay algo que es demasiado disruptivo, en los límites de lo que es demasiado, no en esos límites que te pone la escuela tradicional, podríamos decir, de “No, el que es inquieto se va”. No, de repente hay cosas muy graves por los mismos chiquillos que vienen. Entonces esas cosas te quitan el tiempo de poder discutir otras. Va por ese lado.

19. ¿Qué esperan de los estudiantes que se forman acá? ¿Cómo los ves en el futuro?

20. Mira, qué espero tiene que ver con la forma en que uno encara, en que yo encaro la clase de historia. No me interesa que aprendan fechas ni todas esas cosas. Me interesa el tema de las habilidades que puedan aprender. Y creo que de eso me preocupo caleta. Y siempre le doy el ejemplo a los chiquillos:

-”Chiquillos, si no saben leer les van a pasar un contrato, no lo van a saber firmar y se los van a cagar”.

-“No, pero es que es fome leer.”

-“¿Pero tengo razón o no tengo razón??

- “Si, tiene razón profe”

Hay un ramo de inserción laboral en donde se habla mucho lo que es el derecho laboral, o el derecho de los trabajadores.

Esas habilidades, ¿cachai?, que tienen que ver porque yo veo que los chiquillos... El año pasado -yo estoy desde el año pasado, no puedo dar más ejemplos para atrás- pero vinieron varios chiquillos a decir que habían quedado en institutos profesionales, porque el perfil va por ese lado. Técnicos... muchos están trabajando y de la misma pega los incentivan a terminar sus estudios para poder perfeccionarse en lo que hacen, con apoyo del instituto, necesitan el cuarto medio. Entonces yo creo que ese joven que va a entrar en el mundo laboral, por último tienen que tener esas habilidades.

Y criticar un poco. O sea, acá no les decimos “¡tení que armar un sindicato y estar en tus derechos!”, pero creo que con lo que uno les habla entiendan un poco que las huelgas no son por andar hueviando, sino que tienen un fundamento que es un derecho que a lo mejor no se está respetando.

Yo creo que esas son las habilidades que esperamos de los chiquillos, tampoco de la mayoría porque hay mucha gente de más de edad que termina por terminar nomás po´ Hay muchos de más de edad que terminan por superación personal también. En primero hay una persona que estuvo en los cordones industriales. Entonces muchas veces aprendemos más nosotros de él que lo que nosotros podemos enseñarle a él.

- 21. ¿Caleta Sur está abierta a la comunidad, o sea, actúa como espacio publico en que se reúnen acá?**
22. No. Entrega servicios a la comunidad.
- 23. ¿Y esos servicios serían educación...?**
24. La educación, drogas, en invierno actúa como albergue en situación de calle. Por ahora es algo más asistencialita. Ahora, si vinieran a pedirlo no se les diría que no. Si alguien de la comunidad viniera no se le diría que no. Al contrario, incluso un día sábado, pero como nosotros no hemos dado el paso de ese nexo concreto, la gente tampoco lo sabe.
- 25. ¿Qué objetivo tiene Caleta Sur y que características propias la distinguen de las escuelas formales?**
26. ¿Qué lo distingue de la escuela formal? Yo creo que la perspectiva de la educación que tiene. Inmediatamente eso nos diferencia del punto de vista que, claro, hay que cumplir con las formalidades pero tenemos libertad de cátedra, tenemos lo que se nos ocurra. Si queremos sacara los chiquillos pa´ allá, vamos. No hay ninguna tranca frene al proceso educativo de cómo debería ser, o de cómo uno piensa que debería ser. Al contrario de otros colegios que, “no, pero como lo va a sacar, si ese curso es tan desordenado”. También muchos jefes de UTP por otros lados que andan viendo: “Oye pero si esto no está en el currículo, está haciéndole trabajo ideológico a los chiquillos”.

Aquí no nos preocupamos de esas cosas. Al mismo tiempo siempre estamos incentivando un tema de comunidad. Eso si hay comunidad, una comunidad como “caletana”, podríamos decirle. Los chiquillos no dicen, “si, somos de la comunidad caletana”, pero si les gusta venir a este colegio.

Porque el mismo trato no es como el profe- alumno, sino que “oye, ¿cómo te fue hoy día?, hay garabatos, hay tallas de doble sentido. No sé, es como te de la confianza.

Creo que eso nos marca la diferencia con otros colegios y obviamente eso es parte como del proyecto educativo que tenemos, de lo que pensamos de la educación.

Desde ese punto de vista la pega está bien hecha. Las falencias están en cómo dar un paso más allá, o dar otras discusiones, como empezar a hablar de la posibilidad de cómo le damos un espacio al control comunitario de la educación. Creo que le faltan más discusiones políticas, pero quizás tampoco está el espacio para hacerlo. Qué va a saber uno. A lo mejor no sabemos lo que piensa cada uno sobre el tema, pero si de que hay generar cambios y hay que transformar esta sociedad. Intentamos hacer el aporte que más se pueda dentro de eso.

27. ¿Para trabajar acá en caleta sur te formaste como docente de una forma específica?

28. Creo que más que nada una mezcla de motivaciones personales, ciertos profes y motivaciones políticas más que nada. O sea creo que si hubiera salido de la Católica, de la Chile o de cualquiera, y por lo que veníamos haciendo, o hacemos, hubieran sido las mismas. Obviamente influye que estudié en la universidad Arcis, pero también estuve en el Peda unos años entonces la intención es la misma. Entonces creo que la intención viene más que nada por uno.

Han habido profes que llegan, están una semana y se van porque no les calza con el formato típico escolar.

29. ¿Qué aspectos de tu formación son los que tu más valoras?

30. El compromiso con los sectores populares más que nada. Sobre todo en la historia uno se posiciona desde una escuela historiográfica que tiene que ver con un poco con la historia de los que nunca se ha hecho historia. Entonces obviamente eso te hace también aplicarlo en tu práctica. Entonces creo que son todos esos elementos más todas las teorías educativas que tienen que ver con el cambio social, obviamente.

Más allá de freire hay un acervo importantísimo de teorías educativas críticas a lo que está pasando, y la práctica se demuestra en eso.

Y no es solo decir, “si, hice leer un documento de Allende”. No, tiene que ver con otras cosas.

31. ¿Tienes algún modelo o referente que te inspire en tu trabajo de educador?

32. Lo que hemos construido con un grupo de compañeros. Una mezcla de todo creo. Yo con el Fernando, si bien no trabajamos juntos, hacemos más o menos las mismas cosas. Obviamente hay cosas que a uno le inspiran, no sé po' Freire, el constructivismo, la pedagogía libertaria, pero creo que una mezcla de todo eso llevándolo a lo que a uno le va dando resultados.
- De hecho cuando uno entra a trabajar a cualquier colegio entra muy idealizado de cómo es el asunto. Muchas veces uno comente errores. Uno llega diciendo: "No, estoy contra el conductismo así que no le voy a gritar a los cabros ni les voy a poner libre". No po', de eso no se trata, sobre todo si a uno le gusta trabajar en contextos vulnerables. Yo he trabajado toda mi vida en colegios municipales y en este. Me han ofrecido otras pegas pero no me interesa.
- En otros contexto tu llegai ya, primera clase, "Chiquillos vamos a hacer un círculo ...". No. Yo he aprendido que cada uno puede crear el constructivismo, pero si tu querí que los cabros aprendan hay que ser un poco conductista igual.
- Hay que ser un poco conductista igual, y de repente mas y de repente bien conductista. Tu vai sacando y sacando, pero tu modelo te lo da tu propia experiencia
- 33. ¿Tú eres un educador popular?**
34. No sé
- Está muy de moda el término educador popular. Dejémoslo como profesor nomás. Docente, maestro, qué se yo.
- Si, si lo soy. Pero hay tanta gente diciendo por ahí que es educador popular que mejor no decirlo. Yo educo nomás.
- 35. Pero independiente a que esté de moda**
36. Sipo', o sea, por el compromiso que uno tiene con determinada clase social, si. Y por ocupar la educación como algo transformador, también, ¿cachai?
- Pero si me decí "¿manejai dinámicas de educación popular en que se tomen de las manos?" No po'. Y por eso no lo soy. No sé po'.
- 37. ¿Existen programas que tu como docente ocupes para trabajar la educación popular?, ¿Algún tipo de metodología o algo un poco más alternativo?**
38. No. No, porque ¿sabes dónde educo más? en el patio. El vinculo, el acercamiento, la ternura. Pero en el aula me gusta un poco lo que propone el ministerio, yo creo que es lo que más resulta. Me gusta esa idea de que... lo que te van a evaluar es el portafolio de evaluación docente finalmente: Inicio, explorar los aprendizajes previos, clases expositivas de 15 minutos, actividad, desarrollo y habilidades. Y hay ciertas habilidades que son más importantes que otras, y a eso le doy como caja.
- O sea dentro del aula soy así. Ahora, que yo eso lo haga con otro tipo de... ocupe otros libros, hable de otras cosas frente a ciertos temas es otra cosa. Pero la metodología como que finalmente uno debería ocupar, o no sé, la que uno podría decir que es realmente popular, o la que está generando aprendizaje, es más como lo que podí hacer afuera, o como aportai al colegio en otras áreas.

En la mañana trabajo en un colegio municipal y no hago clases po'. Tengo un cargo súper raro que es como "apoyo a los estudiantes", una cuestión inventada por le ley SEP. Y mi pega ahí es el cargo es de "Educador social", el nombre formal que se le da al educador popular. Mi pega ver áreas estratégicas de cómo incentivar que los muchachos se vuelvan a motivar con la vida escolar.

Yo no estoy en el aula, pero estoy armando grupos de cómo 5 cabros que les gusta el malabarismo, "oye, ¿vamos al circo del mundo?", "¿Oye, vamos pá allá?", "Oye, estos cabros son ñoños y les gustan los robots: "Oye sabí que hay una charla de robots, ¿vamos pa' allá? Entonces esa es otra pega que siento que le falta a los colegios, pero como los colegios están presos del SIMCE y de esas cosas no tenemos mucha escapatoria.

- 39. ¿Tu opinión influye acá para determinar en los conocimientos que se aprenderán?**
40. No mucho, por el tema de tiempo pero si estamos coordinados con Fernando, Fernando tira el rollo y... es que los consejos son en la mañana y yo no puedo venir, pero con Fernando trabajamos en conjunto casi, entonces él tira el rollo ahí y aporto un poco, pero como vengo poco rato no estoy muy enchufado.
- 41. ¿Vienes acá 3 días a la semana?**
42. Si, de 6:30 a 10:30.
- 43. ¿Y a quién le haces las clases?**
44. A un primero y segundo y a un tercero y cuarto
- 45. ¿Existe algún trabajo colaborativo entre los profesores y los funcionarios de la institución?**
46. Es que aquí no hay diferenciación. Somos todos compañeros
- 47. ¿Cuántos profesores son?**
48. De historia somos dos, de lenguaje hay dos, de matemáticas hay dos, de ciencias hay uno y de inglés hay uno. Más el inspector, el jefe de utp y la directora.
- 49. ¿Y tienen reuniones cada cuánto tiempo?**
50. Una vez cada dos meses hay consejo
- 51. ¿Y las reuniones de apoderados cuándo son?**
52. "Asambleas de padres" se llaman. No, es como una vez al semestre. Y con suerte los cabros grandes, porque apoderados no pescan mucho.

- 53. ¿Además de realizar las clases de Historia, qué otras actividades realizas como educador popular?**
54. Acá no mucho, por el tema de tiempo. Pero lo que te contó Fernando yo creo que es lo que debería hacer. Saca hartito a los chiquillos. Los saca un poco del típico encuadre de la sala de clases.
- 55. ¿Que expectativas tienes tu con tu labor de profesor?**
56. Más que nada es eso, que los chiquillos como que...
A uno siempre lo deja marcado un profe, es como típico. Yo estudié historia por mi profe de historia. No busco eso, pero busco que esa palabra, o esa cosa que les dije les sirva en algo. Que se acuerden así como “oh, el profe dijo esta cuestión”. Eso más que nada, porque tampoco busco, o sea, si bien hay un vínculo tampoco busco que sean amigos míos afuera. Tampoco es la idea po’, o sea, podría serlo pero no, porque de repente hay mucha vinculación sentimental y te supera el tema. 70 cabros al día que estai afectándolos e involucrarte con cada uno de ellos es como brígido. Entonces es como eso, como que les queden las cosas que uno les dice, los consejos. Uno valora también que se te acerquen y te digan “profe, me paso esto, y tal cosa”, o que te digan, “profe, sabe que no he desertado porque entré a este curso y es bacán. O que te digan, “profe, ¿va a seguir usted el próximo año? porque sino no sé si siga estudiando”. Eso es como lo... ¿expectativas era la pregunta? Es como lo que te dice “estoy haciendo la pega bien”, o lo bacán de esta labor. Va por eso. Y las expectativas van por ahí, o sea que los chiquillos se acuerden de ti de alguna cosa que les dijiste en algún momento de su vida. Creo que esa es la función de un educador.
- 57. ¿Cómo te ves tu en 5 años más?**
58. Por mí, no sé si me vea aquí en realidad. Pero por una cosa más personal, por el tema de lucas. Pero me veo, me gusta esta como pega que tengo en el otro colegio. Me gustaría salirme un poco del aula, seguir en el colegio pero salirme del aula y hacer otras cosas. Creo que hay otras cosas que hacer en el colegio. Más allá de cuantas lucas le llegan al colegio, como que me gustaría un cargo así como orientador.
Y no tener esta como relación... porque en el aula igual se dan esas relaciones que como que uno no quiere, eso del conductismo... Me gustaría tener 100% del tiempo para una relación como debería ser, y creo que en el aula no se da po’.
- 59. ¿Si pudieras regalarle algo a Caleta Sur, qué sería?**
60. Una discusión larga de implementación de compromiso como con la comunidad. Más político, así como preparar una jornada. Eso me gustaría dejarle.
- 61. ¿Y se te ocurre cómo hacerlo?**

62. Si, me imagino como una jornada preocupándose de buenos textos disparadores, que todos se preocupen de leer los textos. Después hacer discusiones grupales. Y después en un plenario tirar dos o tres ejes estratégicos con sus acciones de aquí a un par de tiempo. SI, una jornada, una jornada. Lo que uno aprende de la educación popular eso po', hacer jornadas y estructurar bien los tiempos y darle a cómo va a ser la discusión. Y no estar 5 horas y no hablar nada, y hablando una hora podí sacar todo, ¿cachai?
63. **¿Caleta sur qué le puede regalar a la educación formal escolar?**
64. El ambiente que hay acá adentro. O que nos está importando lo que realmente es la educación. Como aquí no hay presión de SIMCE ni nada de esas cosas, creo que estamos aportando a lo que cómo debería ser la educación. A los cabros les va a acostar caleta matemática, pero ya no les meten el dedo en la boca. Si se esfuerzan igual aprenden lo que tienen que aprender, pero las habilidades que uno les intenta dar las van tomando. Gente que no hablaba ahora habla.
65. **Bueno, eso seria. Muchas gracias**
66. Ya.