



**“Capacitación en el manejo de diversos recursos metodológicos en el
subsector de Lenguaje y Comunicaciones para Educadores
Populares”**

Alumna: Patricia Ester Flores Gallardo

Profesor Guía: Sra. Irma Pavez Ormazábal

Tesis para optar al Grado de: Licenciado en Educación

Tesis para optar al Título de: Profesor de Educación Básica

Santiago, Diciembre 2010

ÍNDICE

I.	Introducción	3
II.	Antecedentes Institucionales	4
III.	Problema	10
IV.	Diagnóstico	11
V.	Descripción de la Propuesta	24
VI.	Justificación	25
VII.	Marco Teórico:	31
VIII.	Objetivos	45
	8.1. Objetivo General	45
	8.2. Objetivos Específicos	46
IX.	Metodología	47
X.	Actividades	47
XI.	Planificación Operacional: Talleres	49
XII.	Recursos:	96
	12.1. Recursos Humanos	
	12.2. Recursos Materiales	
XIII.	Evaluación	97
XIV.	Bibliografía	98

I. INTRODUCCIÓN

“En primer lugar la oralidad antecede a la grafía, pero la trae en sí desde el primer momento en que los seres humanos se volvieron socialmente capaces de ir expresándose a través de símbolos que decían algo de sus sueños, de sus miedos, de su experiencia social, de sus esperanzas, de sus prácticas...cuando aprendemos a leer, lo hacemos sobre lo escrito por alguien que antes aprendió a leer y escribir. Al aprender a leer nos preparamos para, a continuación, escribir el habla que socialmente construimos.” (Freire: 2001, 39).

El lenguaje es fundador de lo social y contribuye en la construcción del sujeto. En este sentido, la comprensión del lenguaje es esencial para cualquier comprensión de la realidad de la vida cotidiana y, por otra parte, constituye un vehículo fundamental en la construcción de conocimientos. Utilizado en la vida cotidiana nos proporciona continuamente las objetivaciones (distinciones lingüísticas) indispensables y dispone el orden dentro del cual éstas adquieren sentido.

Aprender un lenguaje significa adquirir una serie de signos y códigos con los cuales se conforma esa lengua. A través de ello se adquiere también una cultura, una forma de ver el mundo y con ello coordinar las acciones en la interrelación con los demás, con las cuales se producen hechos sociales. A través del lenguaje nos constituimos como seres humanos capaces de expresar emociones, en tanto no puede haber lenguaje sin emocionalidad.

Entonces, ¿cómo hablar de las emociones sin olvidar que preceden incluso a nuestras palabras? Ahí está una tarea crucial para un pensamiento que quisiera ser complejo, es decir, para un pensamiento que no aspira a disolver el círculo paradójico hablado-hablante, en cuyo interior, contra el cual y a través del cual vivimos, nos amamos, nos odiamos, nos comunicamos entre nosotros....Tarea científica, y tarea ético-política, hay que añadir. Pues la persistencia, en nuestro tiempo, de hábitos perceptivos dualistas, que separan

el corazón y la razón, el cuerpo y el espíritu, las emociones y la cognición, es una fuente permanente de sufrimientos, de prevaricaciones y de violencia.

El proyecto **“Capacitación en el manejo de diversos recursos metodológicos en el subsector de lenguaje y comunicaciones para educadores populares”** está destinado a destinada a profesores y educadores que han asumido con fuerza, convencimiento y ternura la tarea de invitar a un grupo de niños, niñas y adolescentes a un proceso de aprendizaje que les permita recuperar un espacio al que tienen derecho y del cual han sido expulsados por diferentes circunstancias: el espacio del aprendizaje escolar.

Uno de los grandes desafíos ante los cuales se encuentran los y las educadores es conseguir que los y las estudiantes, dentro del proceso general de conocer, se adueñen críticamente del lenguaje y de sus textos, para que se conviertan en lectores y escritores de las palabras que les hagan sentido en la medida en que se van construyendo histórica y socialmente como sujetos.

Esta experiencia se encuentra inserta en la Comuna de Lo Espejo y se desarrolla en la ONG Caleta Sur¹ con estudiantes que hasta que se incorporaron a ella se encontraban en situación de desescolarización y que han recogido, desde las motivaciones particulares de cada unos de ellos y ellas, la invitación formulada.

II. ANTECEDENTES INSTITUCIONALES

El Programa Caleta Sur está inserto en comunas de la zona sur de Santiago, donde existen los mayores índices de vulnerabilidad de derechos sobre sus habitantes en los ámbitos socio económico, educacional, de habitabilidad, de infraestructura y de equipamiento, entre otros aspectos, que las constituyen en objeto de rotulación social y mediática como de Riesgo Social. De modo de contextualizar la experiencia a la que va dirigida la propuesta, se entregan

¹ Corporación Programa Caleta Sur. ONG, que realiza desde la década del 80 una amplia actividad comunitaria, educativa y social con sectores pobres de las comunas de la zona sur de Santiago.

antecedentes de la Institución y de los sujetos a los cuales está dirigida su acción educativa.

2.1. Presentación Caleta Sur.-

El Programa Caleta Sur, es una ONG (Organismo no Gubernamental) que desde sus orígenes, ha desarrollado una experiencia de Trabajo Comunitario en sectores urbanos pobres, con especial énfasis en la población infanto juvenil. Los niños y niñas en situación de marginalidad que en los años ochenta estuvieron afectados por la problemática del consumo de inhalantes, luego los adolescentes y jóvenes consumidores de pasta base de cocaína, los niños y adolescentes que desarrollan estrategias de sobrevivencia y que se encuentran en situación de permanente vulneración de derechos, han constituido un grupo prioritario de esta experiencia que suma más de veinte años de trayectoria.

Caleta Sur se encuentra inserta en la comuna de Lo Espejo desde el año 1986 y desde el año 2004 ha desarrollado un programa socio educativo y de intervención comunitaria con 200 niños y niñas. El conocimiento de la realidad de estos niños (afectados por problemáticas de escolaridad, maltrato, pobreza, entre otras situaciones), la experiencia del equipo de trabajo, el enfoque de intervención que releva apuestas de fortalecimiento de capacidades en los sujetos y las estrategias metodológicas que dan cuenta de un saber acumulado en términos de capacidades para el desarrollo efectivo de procesos socio educativos con estos niños y niñas, permiten contar con un acervo fundamental para el desarrollo de la propuesta educativa respecto de la cual se presentará el proyecto.

Este acervo se ha ido forjando con una práctica constante en diversas tareas y acciones de carácter educativo:

- a) Con niños, niñas y adolescentes: talleres de apoyo escolar, alfabetización, inserción en el sistema educativo formal con acompañamiento y refuerzo en el proceso de aprendizaje, articulación y coordinación con los establecimientos, vínculo con las familias para reforzar los procesos educativos (en términos de su rol de acompañamiento y contención). Implementación y desarrollo de dos experiencias de educación preescolar: Jardín Infantil Arellí (Población Legua de Emergencia), Jardín Infantil Alen (Población José María Caro).
- b) Con jóvenes y adolescentes usuarios de drogas: escuelas populares para alfabetización y procesos de aprendizaje en general, talleres de capacitación laboral y habilitación para el trabajo, actividades que se complementan con procesos de rehabilitación del consumo de drogas.
- c) Con jóvenes y adultos: a partir del año 2003, implementación en las comunas de Lo Espejo y La Pintana, del Programa Chile Califica, logrando una cobertura de 400 personas, aproximadamente, en los niveles básicos y medio.
- d) Desde el año 2004, implementación del Programa de Reinserción Educativa con adolescentes entre 14 y 17 años que se encuentran fuera del sistema escolar, con dos o más años de deserción, con una propuesta educativa basada en las relaciones de afectividad, flexibilidad curricular y preparación para la reinserción en la educación formal.

2.2. La experiencia de Reinserción Educativa:

La experiencia de Escuela para niños y niñas desescolarizados que impulsa Caleta Sur se inicia el año 2004 con claras expectativas: por parte del equipo, se esperaba fundar un espacio alternativo a la dinámica de la escuela tradicional: flexible, participativo, democrático, co-gestionado. Ellos y ellas, (los y las estudiantes) esperaban **volver a la escuela** y recuperar la atmósfera y el

*habitus*² propio de esta instancia: libro de clases, lista de asistencia, pruebas, notas, normas que burlar, etc.

Estas expectativas, traducidas posteriormente en demandas explícitas, llevaron al equipo a readecuar el funcionamiento de la experiencia, de modo de incorporar las motivaciones de los niños, niñas y jóvenes asociadas a la cultura escolar. Es que no solo interesaba recuperar escolaridad, sino también, reivindicar el legítimo derecho a ocupar un lugar que, de suyo, es un espacio de pertenencia e identidad. De este modo, se logró la conformación de grupos con el propósito de fortalecer el sentido de pertenencia; esto, como resultado de una negociación en que se acogió la demanda por pertenecer a un grupo de referencia (“curso”) y la propuesta del equipo de conformar espacios heterogéneos, contenedores de la diferencia. Finalmente, se aceptó y cristalizó el grupo, desplazando la noción de curso.

Por otro lado, se observó la necesidad de construir un vínculo de legitimidad con una educadora o educador, para lo cual se estabilizó la relación con un adulto permanentemente (renunciando a la idea de rotación originalmente planteada). Otra adecuación importante, fue la generación de instrumentos pedagógicos que facilitaran el proceso de aprendizaje. La Guía de Aprendizaje, en este sentido, representa uno de los principales logros metodológicos de la experiencia hasta ahora. Estas Guías representan el instrumento fundamental para que cada uno pueda avanzar de acuerdo a su propio ritmo y posibilidades. Así si un niño o joven se ausenta por determinados períodos de tiempo (días o semanas) puede retomar su proceso en el punto específico en el que quedó previo a su ausencia, sin que ello signifique asumir una responsabilidad (culpable, por lo demás) por alcanzar al grupo, pues en este enfoque la idea de aprendizaje compacto de carácter grupal, resulta una falacia. La heterogeneidad y la diferencia es una condición que es necesario reconocer para pensar las estrategias pedagógicas, en este sentido, el equipo de

² Para Pierre Bourdieu, el *habitus* es un sistema de disposiciones duraderas, transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes. Verdaderos principios racionales generadores y organizadores

educadores (as) se propone derribar la idea de la homogenización que no hace sino consolidar la desigualdad, creyendo que hay igualdad donde ésta no existe.

El trabajo organizado cotidianamente en torno a estos instrumentos, ha ido permitiendo la creación de rutinas en que adquirieron importancia los horarios, las actividades en aula, la presencia de personas significativas, el cuidado de sus carpetas (donde se van almacenando guías y trabajos realizados en clases) entre otros aspectos, que permiten que cada uno(a) desarrolle una comprensión e integración de la metodología de trabajo que otorga identidad a la permanencia en la escuela.

Se prepara a los grupos para rendir exámenes ante una entidad evaluadora designada por el Ministerio de Educación para permitirles avanzar, al menos, un año en su escolaridad, con el objetivo de experimentar logro escolar, necesario para la recuperación de confianza y seguridad en la propias capacidades.

En este sentido, ha sido necesario generar condiciones técnicas y administrativas que permitan atender a estos requerimientos y dar respuestas a las necesidades educativas de estos niños y niñas. La disposición de los organismos públicos, en esta perspectiva, representa una condición necesaria para abrir caminos en un ámbito en que el sistema formal no tiene la capacidad para responder a las especificidades de esta población.

La estrategia pedagógica se orienta al desarrollo de un trabajo preferentemente grupal, pero dando lugar a un proceso individualizado, especialmente, con niños, niñas y adolescentes con dificultades en el ámbito lector y escritura. Una consecuencia importante de adoptar un enfoque didáctico centrado en el estudiante que aprende y no solamente en el contenido que se quiere enseñar,

de prácticas.

es la necesidad de admitir que la enseñanza no debe estar basada en métodos estandarizados aplicados para todo y para todos de manera indistinta. En cada situación didáctica, los resultados estarán siempre condicionados por una gran diversidad de factores y en primer lugar, por las características particulares de cada niño o niña.

La metodología es pertinente³ a las necesidades de cada niño o niña, teniendo como base el enfoque constructivista⁴ y trabajo colaborativo, tomando como fuente, además, los principios de Paulo Freire y la Escuela Nueva de Colombia. Adentrándose en el estudio de aspectos generales del funcionamiento y cultura escolar, en la historia educacional de los sujetos con los cuales se trabaja en la comunidad y en lo que respecta a las discusiones y debates que se están produciendo en las miradas críticas a la educación, el equipo se propone iniciar una experiencia propia que diera respuesta a un derecho vulnerado de los niños y niñas que se encontraban fuera del sistema escolar formal.

En este sentido la Escuela Caleta Sur se convierte en un espacio de educación alternativa como experiencia que surge de las dinámicas cotidianas de los procesos de enseñanza en contexto de exclusión, la que es desarrollada en términos docentes por “profesores” que provienen en su mayoría de otras profesiones y disciplinas pero que poseen la disposición y voluntad de realizar una experiencia educativa con niños y niñas o adolescentes que han experimentado el abandono, expulsión o deserción del sistema escolar sin que ellos posean la capacidad última de responsabilizarse de la decisión tomada en una circunstancia específica.

³ En Educación para Todos: El imperativo de la calidad (UNESCO, 2005) se señala que "la pertinencia de la educación nos remite a la necesidad de que ésta sea significativa para personas de distintos contextos sociales y culturales, y con diferentes capacidades e intereses, de tal forma que puedan apropiarse de los contenidos de la cultura, mundial y local, y construirse como sujetos en la sociedad, desarrollando su autonomía, autogobierno, su libertad y su propia identidad.

⁴ El enfoque constructivista entiende que el centro del aprendizaje está en el educando y no en la figura del profesor, al educando como un ser activo, un organismo en permanente intercambio con el contexto con el que interactúa y parte del fundamento de que el ser humano va aprendiendo, conociendo y desarrollándose a través de procesos de asimilación y acomodación (En: Tomás Motos Teruel. Escenarios para el currículum y la innovación en el siglo XXI. Documento PDF. S/f.).

III. PROBLEMA

En la experiencia recogida en la escuela Caleta Sur, la práctica educativa ha señalado que una de las principales dificultades que presentan estos niños, niñas y adolescentes tiene relación con las acciones comunicativas. Podríamos señalar que ellos han accedido a un código restringido entendido éste como una forma de utilizar el lenguaje que contiene muchos supuestos no explicitados que los hablantes esperan que conozcan los demás, siendo este tipo de lenguaje más adecuado para las comunicaciones sobre la experiencia práctica que para la discusión de ideas, procesos o relaciones más abstractas y se caracteriza tanto por su simplificación como por su rigidez. Por otra parte, un estudio elaborado en el año 1997 por el Centro de Estudios de Desarrollo y Estimulación temprana (CEDEP) en Chile, demuestra que hasta los 18 meses la inteligencia de los niños en situación de pobreza se distribuye igual que la de los niños de sectores acomodados. A partir de los 18 meses las curvas se diferencian básicamente en las áreas que implican lenguaje. El seguimiento de una muestra representativa de niños de 4 a 7 años en situación de pobreza, demostró que un 39% tiene problemas de lenguaje. Sin embargo, su inteligencia no verbal estaba intacta. Los alumnos de sectores pobres no tienen problemas de déficit cognitivo general. Tienen déficit en lenguaje, remediables con estimulación.

El presente proyecto busca desarrollar un proceso de capacitación para los y las docentes del Programa Caleta Sur, que les permita abrir un espacio de reflexión y promueva acciones en respuesta a esta necesidad educativa de sus estudiantes.

Como mecanismo para evaluar el avance del proceso y reforzar la motivación de logro de los niños y niñas respecto del examen, se realizan en cada grupo, Pruebas Solemnes en torno a los diversos subsectores, que muestran que los logros en los subsectores de lenguaje o relacionados con la comprensión lectora y habilidades de escritura, es bastante inferior al observado en el subsector matemáticas. En este sentido, la experiencia de este tiempo indica

que los niños y niñas presentan mayores competencias en el ámbito matemático, caracterizadas especialmente por un importante dominio de procedimientos informales que les permite concluir velozmente el resultado final. Carecen, en este sentido, de habilidades procedimentales de carácter formal que les permita explicitar la lógica del razonamiento.

Estos resultados confirman que estos niños, niñas y jóvenes no presentan déficit cognitivo, sino más bien, un problema importante en área de lenguaje, en los ámbitos de lectura, escritura, manejo de lenguaje y uso de un vocabulario restringido. Todos dominios que son susceptible de superar con un trabajo sistemático en esta área por parte de la experiencia educativa.

IV. DIAGNÓSTICO

A continuación se entregan antecedentes generales a nivel nacional, comunal y del grupo de estudiantes del Programa Caleta Sur que permiten caracterizar y contextualizar la problemática que enfrenta la educación en nuestro país respecto de la población desescolarizada y en condiciones de exclusión social.

4.1.- Antecedentes de la deserción a nivel país:

Los antecedentes que refiere el Foro Nacional de Educación de Calidad para Todos señala que “la elocuente cifra de 4.200.000 chilenos y chilenas entre 15 y 64 años de edad que no tienen 12 años de escolaridad como lo establece la Constitución Política del país, es un argumento central para fundamentar esta priorización” en la perspectiva de asumir la tarea de enseñanza aprendizaje de estudiantes desecolarizados y del propio cuerpo docente como un desafío central que requiere ver al sujeto como un ser legítimo y válido, donde la pertinencia cultural en el currículo deba recoger sus experiencias de vida y transformarlas en contenidos adecuados de aprendizaje.

A nivel nacional, la población que no asiste a la escuela entre 11 y 17 años llega a 103.672 (Casen 2006), cifra que se incrementa año a año con un porcentaje de alumnos que se retiran o son excluidos del sistema escolar por diversas razones.

Lo anterior se ve confirmado en el siguiente cuadro, que detalla los estudiantes retirados entre 2005 y 2007, (no incluye a los no matriculados) Fuente: División de Planificación, MINEDUC 2009 (Eroles, 2009).

Curso	Año 2005		Año 2006		Año 2007	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1	4.382	1,64 %	4.739	1,83	4.522	1,71
2	2.390	0,9 %	2.576	0,98	2.290	0,9
3	2.176	0,8%	2.193	0,83	2.074	0,8
4	2.189	0,8 %	2.370	0,88	2.060	0,79
5	3.394	1,17%	3.319	1,19	2.949	1,08
6	3.921	1,33%	4.051	1,4	3.730	1,34
7	5.355	1,82%	5.519	1,89	5.268	1,84
8	4.678	1,62%	4.922	1,75	4.872	1,76
TOTAL BASICA	28.485	1,27%	29.689	1,35	27.765	1,29
1	22.342	7,05%	22.151	7,14	24.424	7,94
2	13.146	4,71%	12.932	4,66	14.772	5,44
3	10.931	4,48%	11.349	4,55	12.399	5,01
4	4.161	1,98%	4.381	2,05	4.631	2,14
TOTAL MEDIA	50.580	4,82	50.813	4,84	56.226	5,39
TOTAL GENERAL	79.065	2,4	80.502	2,48	83.991	2,63

Fuente: División de Planificación, MINEDUC 2009 (Eroles, 2009)

Los datos anteriores nos muestran que el principal segmento del estudiantado que se retira del sistema educacional se ubica en enseñanza media, con porcentajes que aumenta año a año en el periodo 2005-2007, del mismo modo sucede en Enseñanza Básica. Razón por la cual, propuestas como la que desarrolla el Programa Caleta Sur en la Comuna de Lo Espejo, pueden ayudar a buscar la introducción de alternativas para el segmento de población en edad escolar que no tienen cabida en las alternativas que considera el Ministerio de Educación.

4.2.- Antecedentes Comuna de Lo Espejo

La Comuna de Lo Espejo está ubicada en la zona sur-poniente de la Región Metropolitana y limita al sur con la comuna de San Bernardo; al norte con la comuna de Pedro Aguirre Cerda; al Oeste con la comuna de Cerrillos y al este con la comuna de la Cisterna. Es una comuna de reciente formación y su primer municipio y gobierno comunal se establece en 1992.

4.2.1. Antecedentes demográficos Comuna de Lo Espejo

Los antecedentes que expresan la problemática en la comuna de Lo Espejo, permiten ilustrar las características y condiciones de educabilidad que poseen los habitantes de esta populosa zona de Santiago y que alberga a unas de las poblaciones más grandes y antiguas del país (José María Caro), donde habita más de la mitad de la población comunal. Las cifras que se entregan a continuación constituyen una radiografía de la dinámica y realidad local, realidad que viene afectando a sus habitantes por más de treinta años.

Según la información que proporciona el Sistema Integrado de Información Territorial del mes de Abril del año 2008, de la Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (Website: <http://siit.bcn.cl> E), para el año 2002 la comuna de Lo Espejo tenía 112.800 habitantes y la proyección para el año 2008 es de 103.794, lo que significa una disminución de 8% del total.

Población por grandes grupos de edad

	Año 2002	Proyección 2008	Variación (%)	
			Comuna	País
0 a 17 años	36.117	29.934	-17,1	2,7
65 y más	66.417	64.025	-3,6	14,1
18 a 64 años	10.266	9.835	-4,2	18,4
Total	112.800	103.794	-8	10,9

Fuente: Reporte Estadístico comunal, Abril 2008. Sistema Integrado de Información Territorial, Biblioteca del Congreso Nacional

La cifra con mayor tasa de disminución es la que correspondería al tramo 0-17 años con un 17,1%, que llega a los 7 mil adolescentes. Como dato demográfico, parece relevante investigar las causas de dicha disminución, pudiéndose tratar de emigraciones urbanas, tasas de natalidad, u otras.

Otro antecedente, socio demográfico es la población según el Estado Civil, comparada entre el año 1992 y 2002, informa que los matrimonios disminuyen en un 17,6% en la comuna, aumentando en un 40,6% los convivientes en el mismo período. Esto significa que los patrones culturales de la población vienen sufriendo cambios sustanciales en las dinámicas familiares en cuyo seno se establecen nuevos tipos de relaciones sujetas a tratos de hecho.

Estos antecedentes van configurando el escenario socio económico y ambiental en que habitan los pobladores de la tercera comuna más pobre de la Región Metropolitana y que es el escenario de la vida cotidiana de los destinatarios de la propuesta que se investiga.

4.2.2. Pobreza: Distribución de la población según condición de pobreza

Si bien se observa que la tasa de pobreza comunal ha disminuido notoriamente en los últimos seis años, esta tiende a estancarse llegando a comprometer a un quinto de la población, que sumado a la reducida superficie genera condiciones de hacinamiento y precarización de la vida cotidiana de sus habitantes.

- *Comuna:*

	Año 2000	Año 2003	Año 2006
Pobres indigentes	9,1	1,1	4,8
Pobres no indigentes	17,9	16,7	15,4
Total pobres	27	17,8	20,1

- País:

Pobres indigentes	5,6	4,7	3,2
Pobres no indigentes	14,6	14	10,5
Total pobres	20,2	18	13,7

4.2.3. Tasa de Analfabetismo:

Respecto de la reducción de la tasa de analfabetismo comunal a contar del año 2003, la incidencia de los programas de Chile Califica logra disminuir esos índices aunque levemente respecto del año 2000 y más bien, se estabiliza.

	Año 2000	Año 2003	Año 2006
Analfabetismo	3,6	5	3,2
País	3,9	4,0	3,9

4.2.4. Años de escolaridad

Del mismo modo que los antecedentes de analfabetismo, la escolaridad para el año 2006, aparece sin variaciones, aumentando levemente respecto de los años anteriores.

- Comuna:

	Año 2000	Año 2003	Año 2006
Escolaridad	8,9	8,9	9,7

- *País:*

Del mismo modo, se puede apreciar que entre el 2000 y 2006 la tasa de escolaridad a nivel nacional no ha variado prácticamente en nada. Sin embargo, comparado con el nivel comunal, esta tasa se ha acortado y disminuido notoriamente.

	Año 2000	Año 2003	Año 2006
Escolaridad	9,9	10,2	10,1

4.2.5. Disponibilidad de establecimientos educacionales

En términos comparativos y de acuerdo al porcentaje de la población de las comunas de Santiago en situación de pobreza, la comuna de Lo Espejo con un 20,1% es considerada con un porcentaje muy alto. En el otro extremo de la situación de pobreza se encuentran las comunas con porcentajes de pobreza muy bajo, o en su efecto, con los mayores índices de riqueza, demostrando los graves problemas de distribución existentes en el país, en este caso se ubican las comuna de Las Condes (0,2%) y Ñuñoa (2,3%). Paradojal y curiosamente, de acuerdo a la Encuesta Casen 2000, de las comunas de Providencia, Vitacura y Lo Barnechea no se tienen datos.

En definitiva, estos antecedentes permiten enmarcar la situación de deserción escolar en que se encuentra la población en edad escolar de la comuna de Lo Espejo, a partir de lo cual se puede establecer relaciones con otros aspectos de la realidad social local.

Comuna	Año 2002	Año 2007
Corporación municipal	0	0
Municipal DAEM	15	16
Particular subvencionado	13	16
Particular pagado	1	0
Corporación privada	0	0
Total	29	32

La problemática de Deserción Escolar y baja escolaridad en la comuna de Lo Espejo llega a los 9,7 años, en un contexto donde los índices de pobreza alcanzan el 20,1% (Casen 2006), constituyéndola en la tercera comuna con los más altos índices de la Región Metropolitana.

También, se constata que la disminución de la población comunal llega al 8% del total comparado al censo del año 2002, donde la población en edad escolar habría disminuido en cerca de un 17% respectivamente⁵.

Considerando lo anterior, la misma fuente informa, que es una comuna que posee 16 establecimientos educacionales municipales y 16 particulares subvencionados y que esta última cubre el 34% de la demanda comunal.

En este escenario, la situación de la población entre 0-17 años, en edad escolar alcanza a los 29.000 habitantes y la matrícula llega a los 15.000 alumnos, pudiéndose inferir que la cobertura educacional no logra cubrir la demanda comunal, la que es satisfecha por comunas aledañas, constituyéndose en una limitación, particularmente para los alumnos que se encuentran en condiciones de pobreza.

⁵ Sistema Nacional de Información Comunal. Ficha Comunal de Lo Espejo. Fuente: http://www.sinim.gov.cl/ficha_comunal/fcomunal.php?id_muni=13116&ano=2008&periodo=A

El problema detectado desde el trabajo comunitario por el equipo del Programa Caleta Sur en las poblaciones de la comuna de Lo Espejo con adolescentes, niñas y niños, es de trayectorias educativas marcadas por el fracaso escolar que culminan en el alejamiento del sistema educacional, profundizándose así su situación de exclusión.

Las condiciones en que se desarrolla la práctica educativa, particularmente en las escuelas de sectores pobres, es resistida muchas veces por el estudiantado, que no encuentra sentido en la experiencia pues, no se vincula con su vida y sus necesidades, deben soportar programas rígidos y relaciones autoritarias que buscan el disciplinamiento sin que puedan configurar, a partir de este proceso de escolarización, una proyección real para su futuro.

En este marco, los contenidos-conocimientos que se pretenden entregar desde la escuela formal, responden a un constructo diseñado, en el caso de Chile, por el Consejo Superior de Educación que decide que se debe enseñar en cada nivel educativo y en cada asignatura para todo el sistema educacional chileno.

En este sentido, la homogenización del currículum que no da cuenta de las realidades particulares, y por lo tanto no otorga sentido para los y las educandos(as), sumado a prácticas pedagógicas rutinarias y repetitivas, falta de recursos, cursos sobrepoblados, maestros y maestras muchas veces sobrecargados e insatisfechos con sus condiciones laborales e intentado cumplir con resultados impuestos, configuran un clima que impide desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la creatividad, el diálogo, relaciones de afectividad y el desarrollo de la curiosidad de sus educandos por el descubrimiento de los conocimientos, lo que termina por alejar o expulsar a una proporción de ellos.

La Deserción Escolar es un proceso que culmina con la marginación del sistema educacional, generando procesos de desescolarización, circuitos y trayectorias de vida marginales y de exclusión social, donde la violencia y otros

fenómenos sociales configuran nuevos proyectos de vida para los adolescentes.

Los antecedentes que se proporcionan están orientados a conocer las condiciones potenciales a que se ven expuestos una masa de alumnos(as) de una de las comunas más pobres de la ciudad de Santiago, los que enfrentan cotidianamente las tensiones de un sistema educativo que no posee la flexibilidad para afrontar los desafíos de contexto que ella tiene en estos escenarios específicos.

4.3.- Acerca de los y las estudiantes del Programa Caleta Sur:

4.3.1. Desertores escolares, una mirada cualitativa del problema.

Los niños, niñas y adolescentes estudiantes del Programa Caleta Sur son considerados por el sistema educacional como “desertores escolares”. Normalmente cuando se habla de esta situación y desde el término mismo se hace radicar en los niños y jóvenes esta condición: ellos han desertado de la escuela. Quisiéramos debatir acerca de esta concepción pues ella evita la responsabilidad que la sociedad en general y la escuela en particular tienen respecto que un número importante de niños, niñas y adolescentes que se encuentran en edad escolar se vean imposibilitados de ejercer el derecho a la educación,

Según el Diccionario de la Real Academia Española (1992), el término “deserción” se refiere a:

- Abandonar las obligaciones o ideales
- Abandonar las concurrencias que se solían frecuentar
- Desamparar o abandonar el soldado sus banderas.

El término deserción connota una acción negativa, pues es el individuo por voluntad personal el que abandona banderas, obligaciones, ideales, relaciones.

Es decir, supone que se contaba con que cumpliera los compromisos compartidos socialmente, sin embargo, éste los abandona, por lo que frustra, defrauda las expectativas puestas en él.

Este es el vocablo con que se denomina comúnmente a los niños, niñas y adolescentes que habiendo formado parte del sistema escolar, en algún momento de sus trayectorias educativas quedan fuera de él. Se deposita así la responsabilidad exclusiva de la renuncia a un derecho (como es el Derecho a la Educación) en la decisión individual de los estudiantes, o a lo más, de sus familias.

Este elemento, constituye un aspecto relevante a considerar en el análisis de las trayectorias educacionales de los adolescentes. Es importante considerar que estos niños(as) y adolescentes han sido identificados socialmente y por el sistema educacional, aumentando su estigmatización, como desertores.

Por otro lado, el término “desescolarización” se utiliza para la situación de quien no se encuentra inscrito en el sistema de educación formal pudiendo no haber estado nunca en él o haber desertado posteriormente como, también, para abordar los procesos vinculados al abandono del sistema escolar tradicional por parte de los niños, niñas y jóvenes. Es decir, no se limita sólo a un análisis de la deserción escolar como un hecho acotado, sino también de sus causas y efectos individuales, familiares, comunitarios y sociales. Es decir, se trata de la comprensión de las implicancias psicosociales que conllevan la deserción escolar, considerando además las características del propio sistema educativo que inciden en este proceso.

En el caso de los niños, niñas y adolescentes que participan de la experiencia, podemos señalar que sus procesos de socialización han sido deficientes, en relación a lo que la institución escuela espera de los estudiantes que se incorporan a ella, puesto que los agentes socializadores previos han contado con insuficientes referencias de la cultura a la cual pertenece el sistema

educativo y, por otra parte desde un análisis socio estructural, ellos se encuentran situados en una sociedad que cada vez con mayor énfasis los encuadra desde una visión estigmatizadora por el hecho de provenir de familias y sectores socialmente excluidos.

Los docentes mantienen una visión de sus estudiantes pobres asociadas al déficit. Es así como los estudiantes son descriptos mediante atributos de imposibilidad: “tienen mal comportamiento, muchos problemas, son rebeldes, tienen valores cambiados, no están cuidados, no hay autoridad que los pueda regir, están mucho en la calle, desatentos, vagos, sin límites” (Duschatzky: 2005, 83). Estas percepciones acerca de sus estudiantes, de un grupo de docentes de la Provincia de Córdoba, Argentina, se repiten entre muchos profesores y profesoras de nuestro país que ejercen en escuelas de sectores pobres urbanos.

Ser parte de una experiencia en donde se percibe no solo una opinión negativa, sino rechazo y a veces también indiferencia de parte de quienes están llamados a entregar la educación y formación, impacta de manera muy importante en la autoimagen, la confianza y en la validez de perseverar en la permanencia en la escuela.

El camino del alejamiento de la escuela, ya sea por la falta de confianza en las propias capacidades para continuar con la trayectoria educativa, pavimentado por los mensajes reiterados acerca de la carencia de capacidades para el estudio (flojo, no tiene vuelta, no le da la cabeza); ya sea por el expediente de la expulsión velada “señora, le recomendamos que lo cambie de colegio, este no le sirve”; ya sea por la expulsión frontal ante una violación grave de las reglas da cuenta no solo del fracaso escolar del niño, niña o adolescente, sino también del fracaso de la escuela para seguir cumpliendo el rol que alguna vez se le asignó: “Históricamente podíamos nombrar al estudiante como aquel niño o joven que transitaba una institución que lo proveía de los saberes necesarios para alcanzar la autonomía social durante un periodo de moratoria en el que se

postergaba la asunción de responsabilidades adultas. Una escuela era un modo institucionalizado de educar, de formar una persona imprimiéndole atributos que un orden social específico exigía. Pero ocurre que estas representaciones que por décadas permearon el imaginario de docentes y padres han estallado.” (Ibid: 88)

El respeto acrítico a una supuesta autoridad legitimada por el rol y no por su práctica de vida concreta expresada en la forma de relación con sus educandos, la disposición para la obediencia sumisa y temerosa, la confianza en que la trayectoria escolar suponía integrarse a una idea de progreso en que todos participaríamos si nos esforzábamos por educarnos, son factores que hoy han entrado en crisis y que la educación en general, en sus distintos niveles no reconoce suficientemente para generar las preguntas adecuadas que permitan dar una salida a esta crisis y reformule su rol en la sociedad.

Es real que situaciones de precariedad económica, la falta de apoyo en la familia, el embarazo adolescente y otras circunstancias desfavorables a las que deben hacer frente en sus vidas cotidianas los niños, niñas y adolescentes de sectores pobres dificulta su permanencia en la escuela. Una actitud comprensiva respecto de su realidad específica, la voluntad de acoger a todos y todas más allá de las dificultades por las que atraviesan, la confianza en sus capacidades, por lo tanto, la necesidad de adecuarse para generar las oportunidades que permitan la permanencia en la escuela, hubiera permitido que muchos de los y las estudiantes que no han logrado continuar sus estudios lo lograrán. A este respecto parece pertinente citar a nuestra Premio Nobel, Gabriela Mistral poeta y maestra, quien en sus palabras refleja la concepción que sostenía sobre la figura de los y las educadoras: “Yo no sé de pareja humana más maravillosa que la de una madre verdadera al lado de una maestra verdadera, inventando en juego y lecciones argucias y maneras para sacar luces de una criatura. Con esa pareja se puede hacer el hombrecito nuevo que queremos, el de los buenos humores, alegre, solidario y lleno de inteligencia” (En Salazar, 2009:62).

La existencia de problemáticas psicosociales es una variable que incide en la posibilidad que tienen niños, niñas y jóvenes excluidos del sistema educativo de dar continuidad a sus trayectorias educacionales, pero sostenemos que estas variables serían salvables en muchos casos si no existieran las dificultades que presenta la escuela para generar procesos de aprendizaje significativo relacionadas con un estilo de relación adultocéntrico y autoritario, lo que configura condiciones multiproblemáticas que van marcando trayectorias de continuo fracaso escolar y frustración emocional que pueden derivar en la salida de los niños y niñas del sistema educativo. La imposibilidad de participar de los procesos educativos que una sociedad estipula para sus ciudadanos y ciudadanas, asimismo, vulnera un derecho social básico, un espacio de pertenencia y referencia social y un tránsito hacia la exclusión entendida ésta como un proceso acumulativo y pluridimensional que aleja e inferioriza, con rupturas sucesivas de personas, grupos, comunidades y territorios, respecto de los centros de poder, de los recursos y valores dominantes.

4.3.2. Algunas cifras respecto de los estudiantes de Caleta Sur

El grupo muestra una concentración mayor de hombres, con un 56%, en relación a las mujeres (44%). Por su parte, las edades fluctúan en un rango de 9 a 18 años de edad, con un promedio de edad de 12,8 años. El 66% se concentra en el tramo 13 y 15 años.

Compartiendo el rasgo común de la desescolarización, el primer antecedente señala que el 56% tiene una escolaridad equivalente a primer ciclo básico, mientras que un 34% se ubica en segundo ciclo, existiendo también, un 10% de niños y niñas que no ha ingresado aún al sistema educacional.

Respecto a la deserción, se concluye que el 69% abandonó la escuela en el primer ciclo básico, siendo el 4° año el curso que representa la mayor proporción de deserción.

En cuanto al tiempo de permanencia fuera de la escuela (años de desescolarización), los datos muestran que el 73% de los niños y adolescentes presenta dos años y más de permanencia fuera de la escuela, observando rangos que fluctúan entre los 10 años y un año.

La relación edad-curso, muestra un atraso escolar equivalente a 3 años y más, en un 90% de los casos, siendo 4 años el tiempo promedio.

Los antecedentes de repitencia, a pesar de registrar información incompleta (existe información actualizada para el 72% de los casos), evidencian una situación heterogénea que impide establecer una tendencia común. De los datos efectivamente disponibles (esto es, 23 casos) se concluye que un 48% presenta experiencias de repitencia (mayoritariamente, equivalentes a un año), mientras que en un 52% esta situación no ha sido experimentada.

Del mismo modo, estos niños y niñas en su mayoría no registran experiencias de evaluación psicológica o psicométrica (56%), razón por la cual es factible suponer que no hubo grandes dificultades en el desempeño académico que ameritaran la intervención profesional, que representa un recurso bastante asistido por los profesores cuando se enfrentan a niños y niñas que muestran deficiencias en su rendimiento escolar.

V. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA

El objetivo buscado es fortalecer las herramientas con que cuentan los y las docentes del Equipo Caleta Sur en el área de Lenguaje y Comunicación, con el objetivo de enriquecer el dominio de sus estudiantes en este ámbito. Para ello se propone realizar cinco jornadas de trabajo destinadas al equipo docente con metodología de talleres, en que se transitará desde la revisión de la práctica, revisión bibliográfica de autores, caracterización de sus estudiantes, buscando ordenar el conocimiento acerca de ellos respecto a factores culturales, personales y de contexto, como también rescatar y comprender su propio lenguaje; desarrollo de un espacio de laboratorio que se mantenga en forma

permanente. El laboratorio deberá contar en el futuro con horas destinadas por los profesores de las distintas asignaturas, teniendo como eje Lenguaje, para trabajar en conjunto en la preparación de actividades didácticas y para la creación innovadora de recursos pedagógicos que aporten al enriquecimiento del lenguaje de los y las estudiantes. Este proceso terminará con una evaluación ex post a fin de constatar cambios esperados en la experiencia.

VI. JUSTIFICACIÓN

La práctica educativa, enfatiza las acciones comunicativas⁶. Los niños (as) y adolescentes a los cuales está destinada la propuesta provienen de una realidad socio-cultural en que el universo vocabular es muy restringido respecto de la norma culta dominante y por otra parte, no existe una práctica muy amplia respecto al desarrollo conversacional. Es fundamental por tanto, motivar el desarrollo de las habilidades comunicativas, promoviendo el diálogo igualitario y el aprendizaje dialógico⁷.

En este sentido, la potenciación del lenguaje en los niños y adolescentes como clave para el desarrollo de la inteligencia, constituye el eje central que en el marco de esta propuesta educativa, apuesta a revertir la problemática que presentan los niños, en el entendido que ellos efectivamente poseen los recursos para desarrollar el potencial del cual son portadores en tanto personas dotadas de capacidades.

El Currículum Mínimo Obligatorio para la Educación Chilena considera cuatro ejes transversales a través de los cuales transcurre la enseñanza del sub sector de Lenguaje. Estos son: en la comunicación oral: el hablar y el escuchar;

⁶ Habermas, Jurgen, “abandona el paradigma de la filosofía de la conciencia o del sujeto y se ubica en el de la intersubjetividad comunicativa o del entendimiento lingüístico...entendimiento en el cual los sujetos coordinan sus planes de acción sobre la base de acuerdos motivados racionalmente, a partir de la aceptación de pretensiones de validez, susceptibles de crítica...en el medio específico del habla” En: LOIZAGA, Patricio. 1996. Diccionario de Pensadores Contemporáneos. EMECE Editores, Barcelona España. Págs. 175-176.

⁷ La que entiende que todas las personas poseen habilidades comunicativas que les permiten relacionarse y actuar sobre el entorno. La acción comunicativa, basada en el diálogo entre iguales da lugar a un consenso acordado intersubjetivamente. Y a través del diálogo intercambios, modificamos y creamos significados poniéndonos de acuerdo con los otros. (En: Tomás Motos Teruel. Escenarios para el currículum y la innovación en el siglo XXI. Documento PDF. S/f.).

en la comunicación escrita: el leer y el escribir. Es así como se propone poner énfasis en el lenguaje como facultad.

Respecto a la situación que presentan los estudiantes de la experiencia educativa de Caleta Sur, la mayor situación deficitaria se presenta en el manejo, amplitud, y relación con el lenguaje en todas sus expresiones. Es así, como presentan restricciones en el conocimiento del lenguaje: restringido vocabulario, poco desarrollo de habilidades para expresar ideas, tanto oralmente como en forma escrita, débil comprensión en la lectura de textos y en el seguimiento de instrucciones escritas.

Esta situación representa para este grupo de estudiantes, un obstáculo para avanzar sustantivamente en la construcción de conocimientos y, por otra parte, lo limita respecto su inserción en el medio social. En tanto el lenguaje es un vehículo fundamental para adquirir los códigos culturales necesarios de pertenencia plena en una sociedad determinada, los estudiantes a quienes nos referimos, se encuentran en clara desventaja para desarrollarse como sujetos en la vida social de su comunidad y para hacer ejercicio de sus derechos.

En este sentido, es fundamental crear estrategias pedagógicas que puedan permitir avanzar en la adquisición y enriquecimiento del lenguaje tanto oral como escrito y salvar las desventajas a las que se ven expuestos en su proceso de aprendizaje.

Además es necesario señalar que la tarea que ha emprendido el Equipo de Educación del Programa Caleta Sur está íntimamente articulada en dos dimensiones: la dimensión educativa y la dimensión socio afectiva. En los distintos espacios en que esta tarea se realiza, están presentes los sujetos con toda la carga vivencial que significa pertenecer a sectores excluidos de la sociedad.

Los docentes de Caleta Sur, por el desafío que han tomado, cotidianamente reinventan el mundo escolar tomando cada señal que advierten en sus estudiantes cuando ingresan a clases disponiéndose a acoger, a buscar acuerdos y a motivar para emprender la tarea de cada día. En este sentido podemos coincidir con las palabras que Maturana expresa respecto a su visión del educar:

“El educar se constituye en el proceso en el cual el niño o el adulto convive con otro y al convivir con el otro se transforma espontáneamente de manera que su modo de vivir se hace progresivamente más congruente con el del otro en el espacio de convivencia. El educar ocurre, por lo tanto, todo el tiempo; de manera recíproca, como una transformación estructural contingente a una historia en el convivir en el que resulta que las personas aprenden a vivir de una manera que se configura según el convivir de la comunidad donde viven. La educación como “sistema educacional” configura un mundo y los educandos confirman en su vivir el mundo que vivieron en su educación. Los educadores, a su vez, confirman el mundo que vivieron al ser educados en el educar”.

Haciéndose cargo de este concepto de Educación, los docentes de Caleta Sur, se ven ante el desafío de construir un mundo alternativo al de la escuela formal, pero mucho más allá que eso, también se ven invitados a contribuir en la construcción de un mundo social y afectivo que entregue nuevas señales al mundo cotidiano en el que los niños, niñas y adolescentes se socializan en el que las expresiones de ternura y confianza se han visto seriamente dañadas por la necesidad de la sobrevivencia en situación de máxima adversidad. La objetividad de los conocimientos del lenguaje debe estar así, íntimamente ligado a la emocionalidad que el lenguaje mismo porta como acto propiamente humano.

Casassus, plantea respecto a las posibilidades de logro en el proceso de enseñanza aprendizaje que *“el proceso más importante es el clima emocional que se genera en el aula. La percepción de los alumnos en cuanto al tipo de*

clima emocional tiene una incidencia muy fuerte en sus resultados” (Casassus: 2003, 148).

La importancia de esta dimensión ha sido también analizada por otros autores (En Cassasus: Touraine, 1997, 2001: 148-149) que proponen superar las desigualdades en una nueva perspectiva de educación, considerando a la persona en sus dimensiones cognitivas y emocionales.

Por ello, la necesidad de buscar mecanismos de pertinencia social y cultural para el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje orientados a niños y niñas en condiciones de exclusión, deben estar centrados en la identificación de las claves de los procesos socio afectivos que permiten la inclusión socio educativa, considerando las diversas problemáticas de base que afectan a este sector de la sociedad. Así, familia, calle (entorno) y escuela constituyen una triada que debe ser caracterizada y comprendida en sus dinámicas cotidianas, para ser incluidas, resignificándolas comprensivamente, en la contextualización de los procesos de enseñanza aprendizaje.

A pesar de los esfuerzos realizados por el equipo docente y de apoyo, en relación a adecuar y crear material didáctico pertinente para la realidad de sus estudiantes, y en el desarrollo de diversas estrategias pedagógicas, no se ha logrado avanzar significativamente en la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas en el uso del lenguaje por parte de los estudiantes.

La causa del problema se ubica en la privación de experiencias que permitieran a los niños, niñas y adolescentes adquirir un uso de lenguaje más variado y rico, ya que no cuentan con un ambiente que propicie el acercamiento a la lectura, escritura, uso del idioma en forma oral. Otros de los factores que ha incidido en este aspecto deficitario tienen relación con el tiempo en que los estudiantes han permanecido fuera del proceso educativo, lo cual los ha puesto en desventaja respecto al desarrollo de este aprendizaje.

En este contexto, la necesidad de conectar el lenguaje a la acción humana, y no como una asignatura estática, sino como expresión del devenir, requiere una constante reflexión para darle el lugar que le corresponde a la acción comunicativa, no solo como descripción de una realidad, sino como constructora de ella en la práctica social y en las relaciones humanas.

Frente a esta realidad, se requiere espacio de perfeccionamiento a los docentes de Caleta Sur para capacitar en el manejo de distintos recursos que les permita enriquecer su propuesta educativa en el sub sector de Lenguaje.

El presente proyecto intenta contribuir al desafío que enfrentan los docentes de Caleta Sur en su construcción del educar como construcción de un mundo de convivencia, donde todas las dimensiones humanas están en juego cada día y ante lo cual el lenguaje construye relatos que pueden abrir y cerrar diferentes posibilidades para los seres humanos.

Las necesidades de los y las estudiantes

Una primera necesidad a señalar es ineludible y se refiere a reconciliar en la imagen de los niños, niñas y adolescentes que se integran a la experiencia su relación con “la escuela”. Decimos esto porque en la historia de ellos(as) la escuela es un espacio que evidencia itinerarios inestables y de conflictividad, especialmente, con la figura del profesor.

La inestabilidad no está dada por episodios de fracaso escolar (repitencia, problemas de aprendizaje), sino más bien por la incursión en diversidad de establecimientos educacionales con motivo de la conflictividad con la unidad educativa. Ya a los ocho años, uno de estos adolescentes vivió su primera expulsión, demasiado temprano para pensar a la escuela como un espacio formativo.

Las experiencias positivas y los recuerdos positivos, están asociados a vivencias fuera del aula, generándose una rutina escolar contenida en la transgresión y en la confrontación.

Para graficar lo anterior tomaremos algunas citas de entrevistas realizadas a estudiantes de la Escuela Caleta Sur (Documento de sistematización, año 2004) en que ellos dan cuenta de su fracasada experiencia escolar:

Fue buena porque dábamos cualquier jugo, era chico pero igual me acuerdo, no hacíamos acaso, no estudiábamos...” (hombre, 16 años)

El referente de la confrontación son los profesores. Los relatos señalan la presencia de amenazas reiteradas y de agresiones como característica de la relación.

“Me quitaban los tazos, me ponía a jugar en clases y me los quitaban y yo les echaba las añiñá y les decía garabatos... me decían que iban a llamar al hogar para que me pegaran”. (hombre, 16 años)

“Cuando chico encerré a una profesora con candado en la sala...” (hombre, 18 años)

La Escuela, en la mirada de estos adolescentes, es significada como un espacio que no sabe desarrollar su tarea de enseñar. La crítica a lo que se entiende es la misión principal de la educación formal, se fundamenta en lo que podría calificarse como el predominio de una pedagogía frontal que desconoce las diferencias de los estudiantes y enfatiza el producto en desmedro del proceso, predominando lógicas de control y manejo de la disciplina. Estas debilidades pedagógicas explican, en el decir de los entrevistados, los precarios aprendizajes que muchos de ellos muestran como resultado de su experiencia escolar.

“Las otras escuelas no te enseñan bien, te explican y te dicen esto y los que saben, saben, y los que no, se quedan así, atrás; por cualquier cosa, te tiran para afuera y no aprendís nada” (mujer, 14 años)

El discurso de estos adolescentes no muestran una referencia espontánea de la escuela; el recuerdo es difuso y el comentario expresa desafección y distancia con el sistema formal. No es un contenido significativo, relevante en sus vidas.

La trayectoria escolar está marcada por el desapego. La escuela no representa un referente protector; sólo espacio de conflictividad. Es para algunos, una experiencia negativa, de la que no se rescata nada positivo.

“No hubo nada bueno... fue fea, me echaron por puras leseras”. (hombre, 18 años)

En definitiva, los niños, niñas y adolescentes que participan en la Escuela Caleta Sur, provienen de una experiencia en donde el sufrimiento, la frustración y la desconfianza han estado permanentemente presentes en sus vidas. Por otra parte, una de las grandes consecuencias de la privación experiencial en la cual han vivido por su situación de exclusión y marginalidad, es haber sido privados también de cultivar ampliamente el lenguaje en sus interacciones sociales.

VII. MARCO TEÓRICO

Cuando señalamos, a veces sin una conciencia muy amplia, y más bien llevados por la intuición (que es una manera de conocer tan válida como aquella) de que es necesario considerar al niño o niña con su historia, a la hora de emprender un proceso educativo, y que, aún más, debemos integrar su historia en este proceso, estamos intentando romper con la concepción descontextualizada y dicotómica con que se comprende la experiencia educativa (por un carril la vida y por otro carril la escuela).

Nuestros estudiantes también y de manera aún más intuitiva se rebelan frente a estas concepciones que fragmentan su persona y que les obliga a actuar en un teatro en que fingen ser un tipo de personajes distintos del que son

auténticamente. Es decir, se les obliga a adaptarse a una cultura escolar que le es ajena y de la cual no comprenden sus fundamentos. Logran sí, aprender a distinguir algunas de sus lógicas básicas para la adaptación necesaria a fin de funcionar dentro de la escuela.

Los niños y niñas que viven en situación de exclusión, siendo parte de la escuela deben confrontar su realidad cotidiana con este otro mundo al que se integran con mayores desventajas que los otros niños y niñas que provienen de sectores mayormente integrados. La integración de ellos a la escuela nos invita a reflexionar en varios sentidos.

Por una parte ¿cuál es el proceso que vive un niño o niña de sectores en exclusión (con todo lo que ello implica para sus vidas) cuando se integra a una cultura, la escolar, en la cual permanentemente se le habla de un mundo que le es ajeno en su cotidianidad? ¿Cuáles serán las explicaciones a las cuales puede llegar para intentar comprender saberes y valores que no encuentra en su vida cotidiana?

Los niños y niñas que han experimentado condiciones de exclusión social, poseen una memoria histórica y simbólica cargada de violencia, inseguridad y amenazas que se retrotraen a las dinámicas de familia –de mayor vulnerabilidad social- en que se han desarrollado, toda vez que sus padres o inclusive abuelos, experimentaron el impacto de las transformaciones sociales y económicas que ha vivido el país desde hace más de 30 años. Especialmente, las condiciones laborales y de trabajo cambiaron las dinámicas de familia, produciéndose un rápido y sostenido deterioro de las condiciones de vida de estas personas, además, del trastorno de las relaciones de afectividad en las mismas, el stress y la inseguridad psicosocial que han generado situaciones tales como, violencia intrafamiliar, abandono y maltrato infantil, falta de expectativas en el sistema de educación, entre otras situaciones. La precarización de las condiciones laborales así como, el trabajo informal y cesantía han transformado las relaciones, dinámicas e imaginarios sociales de

las familias de sectores pobres, particularmente, referidas a las perspectivas que otorgaba la educación a los sectores populares.

Esta situación que afecta a un sector importante de nuestra población y que ha tendido a perpetuarse por la escasa movilidad social que se advierte en los sectores más pobres de la sociedad, tiene múltiples implicancias. Entre ellas y referida al tema que nos atañe en este trabajo, corresponde al impacto cultural que se expresa en un empobrecimiento de las posibilidades de integrar a su acervo propio los elementos de la cultura más amplia con los cuales se relaciona la sociedad en su conjunto. Nos referimos por ejemplo, al tipo de código con el cual se comunican el que corresponde a un código restringido que supone una forma de utilizar el lenguaje que contiene muchos supuestos no explicitados que los hablantes esperan que conozcan los demás y se caracteriza tanto por su simplificación como por su rigidez. El vocabulario es extraído de una gama muy reducida donde las intenciones del habla son, en términos relativos, no elaborados verbalmente y se aprecia un énfasis en el simbolismo descriptivo concreto, tangible y visible.

Siendo el lenguaje del código restringido más adecuado para las comunicaciones sobre la experiencia práctica que para la discusión de ideas, procesos o relaciones más abstractas, los niños y niñas que provienen de los sectores populares en condiciones de pobreza se ven enfrentados a una desventaja considerable al momento de incorporarse a la escuela en la que automáticamente toman contacto con un tipo de código elaborado que ellos no han adquirido previamente, lo cual hará muy difícil comprender cabalmente las explicaciones y descripciones realizadas por los y las maestros (as) en un código distinto hasta que él mismo lo haya aprendido e internalizado.

Por otra parte es necesario considerar que uno de los procesos claves para que los niños y niñas al momento de integrarse a la escuela cuenten con las condiciones básicas para enfrentar este nuevo momento, es el proceso de socialización primaria al que han estado incorporados.

Según Giddens socialización es *“... el proceso por el cual el niño indefenso se va convirtiendo gradualmente en una persona autoconsciente y capaz de conocer y adiestrarse en las formas de la cultura en la que ella o él ha nacido”* (Giddens:1995, 93). Otro autor señala que *“ el proceso por el cual el individuo absorbe la cultura, se integra en la sociedad y conquista su propia personalidad, recibe el nombre de socialización. La socialización supone la internalización de los contenidos culturales de la sociedad en que nace y vive. Por ello, supone también la adaptación a la sociedad y a la cultura”* (Tejedor: 1990, 187).

La socialización es entonces, el proceso social por el cual aprendemos a ser miembros de una comunidad humana y ésta se realiza a través de la interacción con agentes socializadores con los cuales compartimos ese proceso. Estos agentes son fundamentalmente la familia, el grupo de pares, la escuela, los medios de comunicación y otros espacios a los que se puede o no integrar el niño o niña (deportes, arte, religión).

La socialización primaria es mucho más que un aprendizaje puramente cognoscitivo puesto que se efectúa con una enorme carga emocional en torno a la cual se produce la identificación con los otros significativos y tal como señalan P. Berger y T. Luckmann *“el niño acepta los “roles” y actitudes de los otros significantes, o sea que los internaliza y se apropia de ellos. Y por esta internalización con los otros significantes el niño se vuelve capaz de identificarse a él mismo, de adquirir una identidad subjetivamente coherente y plausible. En otras palabras, el yo es una identidad reflejada, porque refleja las actitudes que primeramente adoptaron para con él, los otros significantes; el individuo llega a ser lo que los otros significantes lo consideran”* (Berger y Luckmann: 1998, 167).

Gracias a los aportes de la familia, maestros, amigos, etc. el ser humano se socializa con otros en un proceso que le hace integrar nuevos conocimientos, afectos y experiencias, una identidad y sentido de pertenencia a su comunidad.

Cuando la socialización es exitosa las personas en gran medida son lo que se supone sean. Es decir, se produce una simetría entre la realidad objetiva y la subjetiva, el proceso de conformación de identidad no experimenta contradicciones dramáticas y por el contrario las identidades se reconocen fácilmente tanto objetiva como subjetivamente. El lenguaje, al decir de estos autores es el vehículo principal en este ir y venir entre el mundo interno y el mundo externo.

Berger y Luckmann en el texto citado manifiestan que “la vida cotidiana, por sobre todo es vida con el lenguaje que comparto con mis semejantes y por medio de él. Por lo tanto, la comprensión del lenguaje es esencial para cualquier comprensión de la vida cotidiana”, y por otra parte, “el lenguaje es capaz de transformarse en depósito objetivo de vastas acumulaciones de significados y experiencias que pueden preservarse a través del tiempo y transmitirse a las generaciones futuras.....en cualquier momento puede actualizarse todo un mundo a través del lenguaje” (Berger y Luckmann: 1998, 55 a 57).

Si vivimos en el lenguaje y éste nos permite tanto comprender la vida que cotidianamente construimos junto con otros, como comprender lo que nos sucede internamente, es decir, conocer nuestra subjetividad tanto como sea posible, muchos de los fenómenos ante los cuales nos vemos enfrentados y de los cuales participamos son difícilmente comunicables en un lenguaje de código restringido, entre ellos el de una adecuada socialización, puesto que en este lenguaje primarán los significados tajantes, más expresivos que explicativos. Esto conlleva una forma determinada de aprendizaje.

En la escuela es donde se expresa en primer lugar esta discordancia entre códigos lingüísticos característicos de la clase social a la cual se pertenece pues tal como señala Briones es “en la primera socialización –la que se efectúa en la familia – en donde los niños aprenden el código lingüístico de su clase social. Pero en la segunda socialización, la que transcurre en la escuela, todos los niños deben usar el mismo código lingüístico, que es el de las clases altas, que lo imponen por el mayor poder que tienen dentro de la sociedad. De esta manera, los niños de orígenes populares, deben aprender en un lenguaje, que en buena medida, le es ajeno, ya que desconocen muchas de sus palabras y significaciones.... en total, la situación planteada dentro del aula explicaría –o mejor ayudaría a explicar- el fracaso escolar de los niños de sectores populares, pues a la dificultad propia del aprendizaje de determinadas materias se sumaría la barrera del lenguaje” (Briones: 1992, 26-27).

Por otra parte, cabe preguntarse ¿qué sucede cuando la experiencia de socialización es deficiente? Una persona con una deficiente socialización está aprisionada por la realidad objetiva de su sociedad que le atribuye una identidad estigmatizada (pobre, delincuente, etc.) y su propia realidad subjetiva que percibe la realidad objetiva como distorsionada y ajena. Este individuo, está socialmente pre-definido como tipo perfilado: el pobre, el delincuente, etc. *“en consecuencia, cualquiera que sean las autoidentificaciones opuestas que puedan surgir por momentos en su propia conciencia, carecerán de toda estructura de plausibilidad que podrían transformarlas en algo más que fantasías efímeras”* ((Berger y Luckmann: 1998, 201).

En el caso de los niños, niñas y adolescentes que participan de la experiencia de Caleta Sur, podemos señalar que sus procesos de socialización han sido deficientes, en relación a lo que la institución escuela espera de los estudiantes que se incorporan a ella, puesto que los agentes socializadores previos han contado con insuficientes referencias de la cultura a la cual pertenece el sistema educativo y, por otra parte desde un análisis socio estructural, ellos se encuentran situados en una sociedad que cada vez con mayor énfasis los

encuadra desde una visión estigmatizadora por el hecho de provenir de familias y sectores socialmente excluidos.

Tomamos el concepto de exclusión desde la definición que realiza Minujin quien señala que la vaguedad con que se le ha utilizado ha provocado que este concepto pierda su especificidad, pues su uso abarca situaciones muy disímiles. En este sentido este autor propone asociarlo a situaciones que implican una “fuerte acumulación de desventajas” y que afectan a franjas de la población que sufren una pobreza estructural e histórica y a nuevos pobres que han ido a incrementar esos sectores. Por la condición en que se encuentran sufren algún tipo de discriminación social, el mismo autor reconoce como tendencia central actual la conformación de sociedades excluyentes en las que la vulnerabilidad es la regla y no la excepción (Minujin: 1998, 87).

Si los niños y adolescentes a quienes nos estamos refiriendo provienen de sectores que se encuentran excluidos, es decir, presentan una fuerte acumulación de desventajas y además, han tenido un deficiente proceso de socialización, por lo cual no han adquirido de manera suficiente los elementos que le permitan absorber la cultura de la sociedad a la que se espera que pertenezcan e integrarse a ella, se ha producido como consecuencia de estas limitaciones una situación de enorme dificultad para enfrentar los procesos de aprendizaje con las exigencias que le impone un sistema escolar que no considera la diversidad e intenta homogenizar desde la cultura dominante.

Sin embargo, no solo desde una perspectiva instrumental, es decir, de la ventaja o desventaja con que se enfrentarán los procesos de aprendizaje de estos niños y niñas en el ambiente escolar, es que podemos analizar el impacto que produce en sus vidas el pertenecer a un ambiente de exclusión y pobreza en el ámbito económico, social y cultural. Esta situación tiene fuerte impacto en su vida emocional, lo que constituye quizás el mayor costo al que tienen que enfrentarse.

Bateson señala en su libro "Pasos hacia una Ecología de la Mente" que los mamíferos, incluidos nosotros, nos preocupamos extremadamente, no de los episodios de la historia, sino de los patrones de relaciones que median entre ellos, *"esto es capital. Es lo que interesa a los mamíferos. Les interesan los patrones de relación, la situación en que se encuentran en lo que respecta al amor, odio, respeto, dependencia, confianza y abstracciones semejantes respecto de algún otro. Aquí es donde nos duele que nos defrauden. Si confiamos en alguien o en algo, y descubrimos que el objeto no merecía la confianza; o si desconfiamos y comprobamos que aquello de lo que desconfiábamos era en realidad confiable, nos sentimos mal. El dolor que los seres humanos y todos los otros mamíferos pueden sufrir por esta clase de errores es extremado (Bateson: 1998, 502).*

Si seguimos a Bateson en su interpretación, podemos reconocer que estos niños y niñas acumulan en su corta historia de vida muchos dolores infringidos por quienes forman parte de su entorno, pero también de la sociedad que los vio nacer y que no los ha acogido con la dignidad que se merecen.

En términos sociales los niños y niñas en situación de marginalidad y exclusión están expuestos además, a un tipo de relación que podríamos homologar al doble vínculo, entendido éste como *"un mandato secundario que está en conflicto con el primero en un nivel más abstracto, y que, al igual que el primero, está reforzado por castigos y señales que anuncian un peligro para la supervivencia"* (Bateson: 236).

Señalamos lo anterior por cuanto la sociedad les envía dos mensajes contradictorios ante los cuales se debaten permanentemente: por una parte, ser una persona exitosa, lo cual dentro de los actuales patrones culturales, significa principalmente tener acceso a una cantidad de bienes de consumo que les den valía por el hecho de poseerlos. Por otra parte, esperamos que tengan un comportamiento moral, de personas de bien y que no se conviertan en una amenaza para la sociedad. Deber ser un ciudadano consumidor y

competitivo, para poder reconocerse a sí mismo como una persona con valor para los otros, pero sin poseer las oportunidades del segmento integrado de la sociedad, los pone ante la disyuntiva de permanecer en la miseria, como sus padres y abuelos, o jugar a ganador, usando medios para los cuales la educación no tiene ninguna importancia. Ambos caminos suponen un castigo a recibir: la pobreza perpetuada o la cárcel.

Otro aspecto necesario a reflexionar lo constituye el objeto de esta propuesta: incorporar nuevas herramientas para que los docentes de la Escuela Caleta Sur puedan integrar el Lenguaje y Comunicación como un saber con sentido para sus educandos, y desde allí, entre otras manifestaciones de su persona, éstos puedan dotarse de nuevos caminos para producir cambios en su realidad tal como se señala en el siguiente enunciado: *“los individuos actúan de acuerdo a los sistemas sociales a los que pertenecen. Pero a través de sus acciones, aunque condicionados por estos sistemas sociales, también pueden cambiar tales sistemas sociales”* (Echeverría: 1998, 62).

Desde la Ontología del Lenguaje, el lenguaje no solo es un instrumento que describe la realidad. Se sostiene que el lenguaje es acción, en este sentido, cuando hablamos actuamos, y cuando actuamos cambiamos la realidad. Desde esta perspectiva, el lenguaje es generativo y surge de la interacción social, de la convivencia de unos con otros.

Es así como según Maturana, el lenguaje como fenómeno, no tiene lugar en la cabeza (el cerebro), ni consiste en un conjunto de reglas, sino que tiene lugar en el espacio de relaciones y pertenece al ámbito de las coordinaciones de acción como un modo de fluir en ellas, no como algo en ellas (Maturana: 1995, 25).

Los niños, niñas y adolescentes que participan en la Escuela Caleta Sur, provienen de una experiencia en donde el sufrimiento, la frustración y la desconfianza ha estado permanentemente presente en sus vidas. Por otra

parte, una de las grandes consecuencias de la privación experiencial en la cual han vivido por su situación de exclusión y marginalidad, es haber sido privados también de cultivar ampliamente el lenguaje en sus interacciones sociales.

Las interacciones sociales que establecen los niños(as) y adolescentes caracterizados en el marco de esta experiencia educativa, están mediatizadas por la imposibilidad de aceptarse plenamente a sí mismos, y, por lo tanto de aceptar al otro como legítimo otro en la convivencia. Berger y Luckmann señalan que la comprensión del lenguaje es esencial para cualquier comprensión tanto de la vida cotidiana como para la comprensión de mi ser interior: *“Ahora bien, como yo objetivo por medio del lenguaje mi propio ser, éste se hace accesible masiva y continuamente para mí a la vez que para el otro, y puedo responder espontáneamente a esta objetivación sin ser interrumpido por la reflexión deliberada. Por lo que cabe decir que el lenguaje hace “más real” mi subjetividad, no solo para mi interlocutor, sino también para mi mismo...los hombres necesitan hablar de sí mismos hasta que llegan a conocerse a sí mismos”* (Berger y Luckmann: 56-57).

Considerando el desafío que enfrentan los docentes de la Escuela Caleta Sur en las dimensiones antes señaladas: la dimensión educativa y la dimensión socio afectiva y considerando la realidad que viven los niños, niñas y adolescentes que participan en la Escuela, se hace necesario contribuir al enriquecimiento en el uso del lenguaje y la comunicación desde una perspectiva integradora que va más allá de la simple adquisición de algunos conocimientos estructurales y gramaticales del lenguaje.

Más bien, el lenguaje se convierte en este contexto en un vehículo esencial para reparar en los niños, niñas y adolescentes la situación afectiva dañada, para reconstruir una imagen disminuida tanto de sí mismo como de los otros con quienes se relacionan, para comprender la historia de la cual provienen y las causas de esa historia, para enriquecer las interacciones entre los diversos actores de la experiencia integrando el entorno comunitario del cual forman

parte, para junto a otras acciones, reparar el sufrimiento, porque tal como se señala desde la Ontología del Lenguaje *“El dolor se debe a razones biológicas. Cuando sufrimos, en cambio, lo hacemos a partir de nuestras interpretaciones sobre nosotros, sobre los demás y sobre los acontecimientos en los que participamos en nuestras vidas. Al mismo tiempo, al intervenir mediante la conversación en nuestros juicios e interpretaciones (relatos) somos capaces de lidiar efectivamente con el sufrimiento”* (Echeverría: 1998, 65)

El sufrimiento en los seres humanos viene en gran medida por la negación del amor, lo cual se traduce en abandonos y agresiones. Tal como señala H. Maturana, los seres humanos somos hijos de amor y éste es la emoción central en la historia evolutiva y una condición necesaria para la conservación de la salud física, conductual, psíquica, social y espiritual de los hombres y mujeres. De acuerdo con esta premisa, las relaciones sociales en tanto tal están también fundadas en el amor. Si esta condición no se presenta, no son relaciones sociales propiamente tal, sino relaciones de competencia y confrontación. Esta última ha sido la experiencia recurrente de estos niños, niñas y adolescentes con su medio, incluyendo la escuela.

Lo analizado anteriormente debe ser ligado al lugar que tienen los docentes que llevan a cabo la experiencia. ¿Cuáles son las preguntas que están a la base de su accionar? ¿Cuáles son las opciones que deben enfrentar frente a la labor educativa? Las características del contexto en el cual se desarrolla la experiencia, las demandas que implica comprometerse en una experiencia educativa integral en un medio sujeto a condiciones de exclusión, supone reinventar permanentemente, buscar una y otra vez los caminos más adecuados que al decir de Don Juan (Carlos Castaneda, Las enseñanzas de Don Juan) sean caminos con corazón, es decir, caminos con sentido. Frente a este desafío, las tentaciones de repetir los caminos conocidos, aunque fracasados con estos niños y niñas, se presentan cotidianamente. Sin embargo, poner en práctica la docencia acrítica, y una mecánica de lo puramente instruccional poniendo en el centro los contenidos fijados por los

Contenidos Mínimos Obligatorios y no a las personas, llevaría a la experiencia a traicionar sus sentidos más preciados que son los de construir una respuesta que realmente integre a la vida de estos niños y niñas la experiencia educativa para que la primera se enriquezca con esta última y la transforme en la aventura de constituirse, estudiantes y docentes, en sujetos de la historia que construyen.

“En realidad, empero, toda docencia implica investigación y toda investigación implica docencia. No existe verdadera docencia en cuyo proceso no haya investigación como pregunta, como indagación, como curiosidad, creatividad” (Freire: 1998, 184).

Paulo Freire, en su libro Pedagogía de la Esperanza, invita a los educadores a investigar, a preguntarse y a crear. En una experiencia como la que desarrolla la Escuela Caleta Sur, la acción educativa requiere poner en práctica este postulado, por cuanto se trata de una experiencia en constante búsqueda de creación de sentidos, y de formulaciones metodológicas coherentes con esos sentidos. Es, dicho de otra forma, una Escuela que se inventa constantemente.

Cuando se señala que esta es una experiencia que se inventa en la cotidianeidad, estamos diciendo que requiere de parte de los docentes poner en práctica desafíos que tienen relación con activar la curiosidad y por otra parte, aplicar lo que Freire denomina como “buen juicio” y que nosotros llamamos el saber “ver” y por consiguiente ser capaz de percibir todos aquellos recursos que por ajenos que parezcan a la escuela se puedan transformar en recursos educativos tanto de lo pedagógico propiamente tal, como en lo formativo para la vida.

Tradicionalmente, el entorno de la escuela es visto como un espacio perturbador frente al cual ésta se defiende realizando su vida intramuros, con mínimos vínculos con la vida que circula a su alrededor. Nosotros pensamos que el entorno puede ser visto como contexto en el que vive, aprende y se

desarrolla vitalmente cada niño (a) y joven. Esto nos permite comprender que existe una relación entre lo que se aprende fuera y dentro de la escuela, lo que posibilita aprovechar los aprendizajes informales y los contenidos propios de la cultura a la que pertenecen los educandos.

Todavía sería necesario avanzar más si aceptamos que para que los estudiantes y la comunidad escolar encuentren un sentido (al margen del "ascenso individual") a lo escolar, las actividades de aprendizaje deben formar parte de las actividades sociales de ellos y del entorno. Esta necesidad viene dada al considerar a la escuela como un elemento dinámico, en interacción con la realidad social y a ésta como un conjunto de *personas* (con sus vivencias, problemas, etc.) y de *grupos y organizaciones*, que son *agentes activos*, más allá del hecho de ser "habitantes" de un lugar. Colectiva y/o individualmente, todas estas personas poseen un conjunto de *conocimientos* de diferentes tipos: saberes, destrezas, técnicas, como también valores, costumbres, códigos lingüísticos, etc. que la escuela suele ignorar (porque parte de un desprecio inicial o de un prejuicio que supone que sólo la escuela puede enseñar).

El espacio circundante es también un espacio de *conflicto* (el cual no tiene, a priori, una significación negativa) y en el que existen una serie de *problemas*, generalmente conectados con la desigualdad social o, al menos, con aspectos más generales de la sociedad. Trabajar en el aula y en la escuela dentro de esta perspectiva no es fácil ni pueden existir "técnicas" ni materiales terminados que resuelvan sus dificultades, pero también afirmamos que no abordarlo así supone limitar las posibilidades y necesidades de la educación, en su sentido más amplio.

Es necesario abordar la labor educativa procurando que vivencia y reflexión, conocimiento y acción, no se aborden por separado. El principio de la inserción de la escuela en el medio, no sólo significa el estudio como objeto de ese medio, sino la búsqueda de aquellos elementos significativos para la educación de los estudiantes: actividades, conocimientos, valores, normas, modos de

transmisión que se dan en la familia, el grupo de pares y el barrio y la búsqueda de la coherencia con lo que sucede en el contexto escolar.

Como señala Freire *“para que quien sabe pueda enseñar a quien no sabe es preciso que quien enseña sepa que no sabe todo y que quien aprende sepa que no lo ignora todo”* (Freire: op. Cit. 180). El presente proyecto tiene como base esta premisa y se propone desde el lenguaje un aprendizaje compartido entre educandos y educadores, poniendo en juego como recursos pedagógicos tanto los códigos de comunicación que poseen los primeros como los conocimientos comunicativos de los docentes, validando ambos en un proceso de construcción y reconstrucción del lenguaje como uno de los caminos más humanizantes para alcanzar las transformaciones personales y colectivas en la escuela, las familias y la comunidad.

Cuando nos referimos a transformaciones, estamos pensando tanto en el presente como en el futuro en un ejercicio que tiene dimensiones intelectuales y espirituales. En lo primero, desde un diagnóstico que nos señala las limitaciones que un grueso de nuestra población enfrenta por sus condiciones de exclusión, se desprende la necesidad de repensar la labor educativa como una tarea nueva que no se conforma con la acumulación de conocimientos, sino que considera a la persona de manera integral donde se combinen lo lógico y lo intuitivo, el intelecto y las sensaciones, el concepto y la experiencia, la idea y el significado.

Contiene también una dimensión espiritual porque exige del educador y educadora, situarse en el lugar de los educandos, reconocer sus aprendizajes, imaginarse su futuro como sujetos actores en su historia, cuestionar las concepciones de poder que tradicionalmente han caracterizado al “saber” y dar lugar a los afectos y las emociones en las relaciones que se construyen en torno al espacio educativo a fin de que no solo se aborde la necesidad de conocimiento sino también y como base de ello, la posibilidad del autoconocimiento.

Maturana plantea que el autoconocimiento se contempla como íntimamente ligado al lenguaje, puesto que la comunicación no es transmisión de información, sino más bien una coordinación de comportamiento entre organismos vivos. Capra señala que “según Maturana, solo podemos comprender la conciencia humana a través del lenguaje y de todo el contexto social en que éste está inmerso. Como su raíz latina parece indicar, la conciencia es esencialmente un fenómeno social” (Capra: 1998, 300).

En este sentido, el lenguaje es un atributo clave por el cual podemos construir los caminos de transformación tanto personal como social en los distintos espacios en donde se experimenta la vida en comunidad, y en el cual, como seres vivos coordinamos nuestras acciones y damos luz al mundo que es interpretado como nuestro mundo.

Considerando el desafío que enfrentan los docentes de la Escuela Caleta Sur en la dimensión educativa y la dimensión socio afectiva y considerando la realidad que viven los niños, niñas y adolescentes que participan en la Escuela, se hace necesario contribuir al enriquecimiento en el uso del lenguaje y la comunicación desde una perspectiva integradora que va más allá de la simple adquisición de algunos conocimientos estructurales y gramaticales del lenguaje.

VIII . OBJETIVOS

8.1. Objetivo General:

Desarrollar un programa de capacitación para los docentes de la Escuela Caleta Sur integrando elementos de reflexión de la práctica, revisión teórica y creación de recursos metodológicos y didácticos que permita enriquecer su propuesta educativa en el subsector de Lenguaje y Comunicación considerando las características personales, sociales y culturales de sus educandos.

8.2. Objetivos Específicos:

- 8.2.1.** Contribuir a enriquecer la reflexión respecto de la práctica desarrollada por los docentes de Caleta Sur en el sub sector de Lenguaje y Comunicación, para construir en conjunto un análisis evaluativo que retroalimente las prácticas pedagógicas y el enfoque de trabajo.

- 8.2.2.** Integrar a la reflexión nuevas perspectivas teóricas a fin de debatir sobre una concepción del lenguaje como asignatura clave dentro de las condiciones que presentan sus educandos.

- 8.2.3.** Rescatar por medio de diversas metodologías el conocimiento que poseen los docentes acerca de la realidad de sus estudiantes para proponer integrarlo como recurso educativo.

- 8.2.4.** Construir en conjunto recursos metodológicos y didácticos para el sub sector de Lenguaje y Comunicación integrando el conocimiento de la realidad en que está inserta la escuela y la historia y situación socio afectiva y cultural de sus estudiantes.

- 8.2.5.** Evaluar ex – post los resultados de los talleres correspondiente a cada uno de los objetivos anteriormente señalados con el fin de realizar ajustes y modificaciones a la propuesta de capacitación.

IX. METODOLOGÍA

La propuesta de capacitación para el equipo docente del Programa Caleta Sur, contempla la realización de cinco jornadas de trabajo para abordar en cada una de ellas los temas relativos a cada objetivo específico.

Las cuatro primeras jornadas se realizarán en el lapso de tiempo cercano (a acordar con el equipo de la Institución) y la quinta jornada se llevará a efecto con una distancia temporal de seis meses, puesto que se trata de una evaluación ex – post que medirá los resultados alcanzados hasta ese periodo de la práctica que se desprende de la capacitación.

La duración de cada jornada dependerá de los temas tratados y del tiempo disponible del equipo, pero no será menor a un día de trabajo, ni mayor a dos días y tendrán todas ellas el carácter de taller.

XI. ACTIVIDADES

1. Contenidos de las Jornadas del Taller de Capacitación serán las siguientes:

- 1.1. Revisión de la práctica educativa y las principales dificultades presentes en el área de lenguaje.
- 1.2. Revisión de textos y conceptos teóricos y reflexión en torno de ellos.
- 1.3. Caracterización de la realidad comunitaria y de estudiantes de Caleta Sur.
- 1.4. Trabajo de laboratorio para creación de recursos metodológicos y didácticos.
- 1.5. Evaluación ex – post para análisis de resultados

2. Estructura general de los talleres

2.1. Inauguración del taller de capacitación

2.2. Explicación acerca de los distintos momentos y contenidos del taller.

2.3. Realización del primer trabajo de grupo: revisión de las prácticas educativas. Se entregará pauta indagatoria.

2.4. Primer plenario de conclusiones

2.5. Revisión reflexiva de textos. Exposiciones

2.6. Segundo Trabajo de grupo: discusión de algunos aspectos teóricos. Elaboración de informe rescatando opinión de los participantes.

2.7. Se comparte Informes en plenario. Ronda de opiniones.

2.8. Tercer Trabajo de grupo: caracterizar la realidad comunitaria y de los estudiantes de Caleta Sur. Entrega de pautas.

2.9. Tercer Plenario. Se intenta llegar a una mirada común y se construyen imágenes que representan a los estudiantes y sus características.

2.10. En parejas se trabaja en laboratorio, usando diversos recursos, en propuesta de metodologías que incorporen elementos discutidos en el taller.

2.11. Presentación de los trabajos

2.12. Sesión de evaluación ex -post de la capacitación.

XI. PLANIFICACIÓN OPERACIONAL

En este punto se entrega los contenidos de cada uno de los talleres con los documentos e instrumentos que se utilizarán en las distintas sesiones que se realizarán en la capacitación.



TALLER 1.

Revisión de la práctica educativa y las principales dificultades presentes en el área de lenguaje.

1. PRESENTACIÓN DEL TALLER DE CAPACITACIÓN

La primera actividad del taller consiste en un espacio inaugural en el cual se explicará los distintos momentos y contenidos que se desarrollarán, como así mismo, se recogerá las expectativas con que los docentes reciben este taller de capacitación.

El segundo momento del taller corresponde a trabajar en función del primer objetivo específico.

2. PRIMER OBJETIVO ESPECÍFICO:

Contribuir a enriquecer la reflexión respecto de la práctica desarrollada por los docentes de Caleta Sur relacionada con el sub sector de Lenguaje y Comunicación, para construir en conjunto un análisis evaluativo que retroalimente las prácticas pedagógicas y el enfoque de trabajo.

3. Motivación

Cualquier proceso de formación requiere una re-visión de la práctica realizada a partir de la experiencia acumulada, recogiendo los aprendizajes que ha dejado esa experiencia desde una mirada crítica que permita mejorar la práctica futura.

Para ello, se entregará una pauta a los docentes, que les permita interrogarse y compartir posteriormente su reflexión. Se solicitará que cada persona destine tiempo para reflexionar sobre los temas planteados en la pauta. En la primera jornada del taller, se intercambiará las reflexiones personales con otro compañero(a) y sus conclusiones se presentarán ante el plenario.

Igualmente se considera necesario recoger la forma en que el equipo Caleta Sur caracteriza la comunidad que rodea la Escuela y de la cual, mayoritariamente provienen los niños y niñas que asisten a ella. Este aspecto tiene relevancia por cuanto el equipo manifiesta una opción por el sector social en donde desarrolla su labor y es contando con las potencialidades que éste presenta, que se propone contribuir a impactar positivamente en la formación de los niños y las niñas que participan de la experiencia educativa.

4. INSTRUMENTO Nº 1: PAUTA DE REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA EDUCATIVA.

1.- ¿Cómo catalogo mi rol como docente, entendido éste como el papel que desempeño en la sociedad y en el lugar en que trabajo?

2.- ¿Cuánta distancia considero que existe entre el rol asumido (en mi práctica educativa), y el rol deseado? considerando éste como lo que me gustaría hacer, lo que se acerca a mi ideal.

3.- ¿Qué cambios o nuevas situaciones debieran producirse en mi lugar de trabajo para que esa distancia disminuya?

4.- ¿Qué cambios debo hacer en mi propia práctica para conseguir acercar ambos roles?

5.- Según tu criterio ¿A cuál de las dos preguntas siguientes te abocas cotidianamente al enfrentar tu práctica educativa?

- ¿Qué voy a trabajar hoy día?

- ¿Qué deseo que aprendan los niños hoy?

6.- De acuerdo a tu respuesta, reflexiona y comenta porque es así.

7.- ¿De qué forma se expresa y/o es integrada en la cotidianidad de la escuela, la cultura propia de los educandos?

8.- ¿Cuáles son a tu juicio, en los diversos subsectores, las dificultades que se enfrentan a causa del restringido vocabulario que presentan los y las estudiantes de la Escuela?

9.- Entendiendo que la cultura de la que provienen los estudiantes de Caleta Sur, es la característica de sectores marginalizados de la sociedad ¿Cómo se ha pensado complementar ésta con la cultura escolar? Particularmente en lo referido a los tipos de lenguaje y formas comunicativas.

10.- ¿Cómo valoras tú, el que las y los niños de la escuela Caleta Sur posean códigos propios, tanto de relaciones como de comunicación?

11.- ¿Cuál es el tipo de sujeto(a) que esperan formar desde la práctica educativa de Caleta Sur?

12.- ¿Cuáles son los obstáculos y las potencialidades (dificultades y oportunidades) que encuentras para avanzar en ese objetivo? ¿Qué corresponde a la escuela Caleta Sur y qué al entorno de los que provienen los y las niñas?

13.- Si coincidimos en que **“El lenguaje es fundador de lo social y contribuye en la construcción del sujeto”** podemos concluir que uno de los grandes desafíos ante los cuales se encuentran los y las educadores es conseguir que los y las estudiantes, dentro del proceso general de conocer, se adueñen críticamente del lenguaje en un proceso que tiene distintos tiempos para cada uno. ¿Cómo se enfrenta este desafío en la experiencia de la Escuela Caleta Sur?

14.- ¿Existen momentos de reflexión cotidiana en el equipo? ¿Cuáles son los temas principales tratados en esos espacios? ¿Te parecen suficientes o insuficientes en relación a las necesidades que tú adviertes?

15.- Desde la propuesta educativa de Caleta Sur, es posible desprender una utopía en relación al papel de la educación en la conformación de un tipo de ser humano capaz de relacionarse con sí mismo y su entorno social y natural de manera armónica, colaborativa y respetuosa. Tu experiencia práctica cotidiana ¿Confirma o debilita esta utopía? ¿Por qué?

5. PLENARIO:

Se espera que en el momento del plenario, los y las docentes de la Escuela Caleta Sur, junto al equipo de apoyo psicosocial que acompaña la experiencia, puedan, a la luz de las conclusiones arrojadas por la reflexión personal y grupal e interpersonal producida previamente, protagonizar un debate que se convierta en una oportunidad de revisión de la práctica, como también un momento para intercambiar ideas y concepciones que están a la base de esa práctica educativa. En este sentido, se espera que el Plenario no sea un momento formal para dar cuenta de una tarea entregada, sino recoja efectivamente el saber previo y las concepciones que orientan la experiencia, y ponga de manifiesto las fortalezas y las debilidades que ésta presenta. Considerando que el desafío de estar construyendo una experiencia que tiene muchos aspectos inéditos, y que enfrenta desafíos cotidianos, requiere que sus actores conozcan globalmente y con la mayor profundidad posible la fisonomía y el carácter que va adquiriendo su propuesta. Cualquier innovación debe partir de este conocimiento.

6. EVALUACION Y CONCLUSIONES: Se invitará a cada uno de los y las participantes a elaborar un análisis FODA como producto de sus reflexiones acerca de la práctica pedagógica, teniendo como base la siguiente pregunta:

¿Cuáles son las principales dificultades fortalezas, debilidades y oportunidades que usted considera respecto de la práctica educativa en el área de lenguaje que usted desarrolla en la experiencia.

Fortalezas	Oportunidades	Debilidades	Amenazas



TALLER 2.

Revisión de textos y conceptos teóricos y reflexión en torno de ellos.

1. PRESENTACION

“Toda bibliografía debe reflejar una intención fundamental de quien la elabora: la de atender o despertar el deseo de profundizar conocimientos en aquel o aquellos a quienes se propone. Si falta en quienes la reciben el ánimo de usarla, o si la bibliografía en sí misma no es capaz de desafiarlos, se frustra entonces esa intención fundamental (...) Una relación bibliográfica no puede ser una simple serie de títulos, hecha al acaso o de oídas. Quien la sugiere debe saber lo que está sugiriendo y por qué lo hace. Quién la recibe, a su vez, debe encontrar en ella, no una prescripción dogmática de lecturas, sino un desafío”.
(Freire: 1992, 47).

Desde la propuesta que se formula en este trabajo, se considera que no basta con el perfeccionismo técnico, tampoco con la experticia procedimental, no siendo el ánimo desdeñar ninguna de ellas. Sin embargo, al quedarse en ese campo, los docentes, educadores, y en general quienes nos dedicamos a la labor educativa, corremos el riesgo de quedar relegados, o auto-relegarnos al papel de “Técnicos Superiores” al decir de Henry Giroux, (Los profesores como intelectuales transformativos) y, desde ese lugar, repetir con diversas técnicas los contenidos que en otro lugar se han pensado como los adecuados para ser impartidos.

Si consideramos que toda práctica educativa lleva tras de sí una forma de entender la vida, la sociedad y el ser humano, y que por tanto cualquier propuesta de currículo tiene detrás una teoría educativa que lo determina, se hace necesario, en este sentido, realizar la conexión entre la práctica educativa y las teorías que la fundamentan.

El presentar -grosso modo- en este taller algunas teorías relacionadas tanto con el lenguaje como con la concepción de escuela, tiene como pretensión principalmente estimular la curiosidad de los y las docentes de la Escuela Caleta Sur, y analizar de manera general, como éstas están o no relacionadas

con la experiencia, y con las visiones que el equipo tiene de su labor educativa. Obviamente, la discusión que se pueda desarrollar no está constreñida a la presentación de los textos y autores elegidos en esta propuesta, más bien ésta puede constituirse en una simple motivación.

2. SEGUNDO OBJETIVO ESPECÍFICO:

Integrar a la reflexión nuevas perspectivas teóricas a fin de debatir sobre una concepción del lenguaje como asignatura clave dentro de las condiciones que presentan sus educandos.

3. METODOLOGÍA DE TRABAJO:

Para los efectos de esta presentación se entregan resúmenes y/o fragmentos de contenidos de los textos que se propone utilizar en esta parte del taller a modo de tener una referencia general de los contenidos teóricos que se revisarán. Consideramos importante no quedarnos en lo meramente expositivo, por lo cual se propondrá que en duplas, el equipo prepare una entrega de cada uno de los temas y lo presente, intentando relacionar éste con la realidad en que está inserta su labor educativa, a fin de hacer una revisión crítica de estas teorías y debatir acerca de ellas teniendo como base su práctica concreta.

3.1. Temas a tratar: - Cultura de la Escuela y cultura juvenil

- Concepto de Código Lingüístico
- Lenguaje Generativo, el lenguaje como acción.
- Lenguaje y emocionalidad

4. TEXTOS DE LECTURA PARA LA REFLEXION

4.1. CULTURA DE LA ESCUELA Y CULTURA JUVENIL:

“Lo que he dicho y repetido sin cansarme es que no podemos dejar de lado, despreciado como inservible, lo que los educandos –ya sea niños y niñas que llegan a la escuela o jóvenes y adultos en centros de educación popular- traen consigo de comprensión del mundo, en las más variadas dimensiones de su práctica dentro de la práctica social de que forman parte. Su habla, su manera de contar, de calcular, sus saberes en torno al llamado otro mundo, su religiosidad, sus saberes en torno a la salud, el cuerpo, la sexualidad, la vida, la muerte, la fuerza de los santos, los conjuros (...) el respeto a esos saberes se inserta en el horizonte mayor en que se generan –el horizonte del contexto cultural, que no se puede entender fuera de su corte de clase, incluso en sociedades tan complejas que la caracterización de ese corte es menos fácil de captar (...) así pues, el respeto al saber popular implica necesariamente el respeto al contexto cultural. La localidad de los educandos es el punto de partida para el conocimiento que se van creando del mundo (...) (su) mundo, en última instancia, es el primer e inevitable rostro del mundo mismo” (Freire: 1998, 81-82).

“Cultura Juvenil y Cultura Escolar” (Extracto de artículo) de Emilio Tenti Fanfani⁸

El autor comienza su reflexión a partir de dos preguntas:

¿Qué es lo que se ofrece como educación escolar a los adolescentes y jóvenes de América Latina? ¿En qué medida lo que se ofrece responde a las condiciones de vida, necesidades y expectativas de las nuevas generaciones

⁸ TENTI FANFANI, Emilio. S/f. Sociólogo, consultor del IPE-UNESCO. Profesor de sociología de la educación, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Fuente: Revista Colombiana de Educación. N° 41

de latinoamericanos? Existirían dos grandes cambios en la educación básica en el continente: la masificación y un cambio profundo en la morfología social de los nuevos estudiantes.

Esta masificación en muchos casos no fue acompañado por un aumento proporcional en los recursos públicos invertidos en el sector. Demasiadas veces, “hubo que hacer más con menos”, por lo cual se tuvo que estirar al máximo el rendimiento de los recursos existentes.

Pero la masificación está acompañada por un cambio muy significativo en la morfología social de los alumnos. No sólo los adolescentes y jóvenes que se escolarizan son más, sino que son diferentes. Por ejemplo, ingresan los que tradicionalmente estaban excluidos; a los “herederos y becarios” se agrega el grueso de la población, es decir, los hijos de los grupos sociales subordinados de las áreas urbanas, primero, y de las rurales, después. Estos recién llegados al nivel medio traen consigo todo lo que ellos son como clase y como cultura.

Cuando los excluidos llegan a la educación media se produce el conflicto y el desencanto; conflicto, porque la universalización de la escolarización produce nuevos problemas y desafíos por las contradicciones entre características objetivas y subjetivas (expectativas, preferencias, actitudes, comportamientos, etc.) de la demanda y las características de la oferta (inadecuación institucional y empobrecimiento de la oferta escolar); y desencanto y frustración, porque cuando los pobres llegan a la escuela media se encuentran con que no existe ya correspondencia entre escolaridad, obtención del título del bachiller y determinadas sanciones materiales (puestos de trabajo e ingreso) y simbólicas (prestigio y reconocimiento social); porque llegan tarde, llegan en verdad a otro destino, y obtienen un objeto que tiene otro sentido y otro valor relacional, como es el caso de todos los objetos sociales.

Identidad y cultura de los adolescentes y jóvenes

Los adolescentes y jóvenes son portadores de una cultura social hecha de conocimientos, valores, actitudes, predisposiciones que no coinciden necesariamente con la cultura escolar, y en especial, con el programa que la institución se propone desarrollar.

Hubo un tiempo en que el mundo de la vida cotidiana se mantenía “afuera” y “alejado” de la cultura escolar. Los saberes legítimos, esos que la escuela pretende incorporar en los alumnos son saberes “consolidados” y en cierto modo “alejados” de la cotidianidad y la contemporaneidad. Esta distancia tenía una razón de ser en el momento constitutivo de la escuela y el estado modernos. La escuela tenía una misión civilizatoria, tenía una función de reeducación (como se decía en la época). En muchos casos, la distancia entre la cultura espontáneamente incorporada por los niños y la cultura que se quería inculcar era extrema. Por eso, la escuela tuvo una función misionera. La primera pedagogía era una tecnología de conversión, de allí la densidad, variedad e integralidad de sus tecnologías (al límite, el ideal era la pedagogía del internado).

Hoy resulta imposible separar el mundo de la vida del mundo de la escuela. Los adolescentes traen consigo su lenguaje y su cultura. La escuela ha perdido el monopolio de la inculcación de significaciones y éstas, a su vez, se inclinan a la diversificación y la fragmentación. Sin embargo, en demasiadas ocasiones, las instituciones escolares tienden al solipsismo y a negar la existencia de otros lenguajes y saberes y otros modos de apropiación distintos de aquellos consagrados en los programas y las disposiciones escolares.

Mientras que el programa escolar tiene todavía las huellas del momento fundacional (homogeneidad, sistematicidad, continuidad, coherencia, orden y secuencia únicos, etc.), las nuevas generaciones son portadoras de culturas diversas, fragmentadas, abiertas, flexibles, móviles, inestables, etc. La

experiencia escolar se convierte a menudo en una frontera donde se encuentran y enfrentan diversos universos culturales.

Esta oposición estructural es fuente de conflicto y desorden, fenómenos que terminan, a veces, por neutralizar cualquier efecto de la institución escolar sobre la conformación de la subjetividad de los adolescentes y los jóvenes (Jaim Etcheverry, 1999). Es preciso señalar que la contradicción y el conflicto entre cultura escolar y cultura social es más probable en el caso de los jóvenes de las clases sociales económica y culturalmente dominadas.

En estas condiciones, es posible que surjan tensiones entre la integración de los adolescentes a su “grupo de iguales” y su integración a las normas escolares. Cuando la distancia entre la cultura social incorporada por los muchachos y la cultura escolar curricular es grande, el conflicto es un fenómeno factible en la experiencia escolar. Desde la clásica investigación de J. S. Coleman (1961), se conoce la oposición entre la subcultura adolescente y las normas escolares, que en muchos casos lleva a preferir la primera a la segunda. El conflicto y el predominio de la “atracción y el prestigio” en el grupo de pares sobre el prestigio y los premios propios de la actividad escolar no es más que una de las situaciones presumibles. La armonización y “negociación” entre ambos universos culturales, dadas ciertas condiciones sociales e institucionales, es también un desenlace probable de esta tensión estructural. Las manifestaciones de este tipo de conflicto son bien conocidas y adquieren formas particulares en cada contexto nacional.

En síntesis, es probable que la escuela para los adolescentes sea una construcción, en la medida en que la propia adolescencia es una edad “nueva” y en plena transformación. Y como “todos los adolescentes no son iguales”, habrá que pensar en formas institucionales lo suficientemente diversificadas y flexibles como para dar respuestas adecuadas a los múltiples condiciones de vida y expectativas de las nuevas generaciones. Quizás una de las claves del éxito sea comprender que una escuela para los adolescentes deberá ser, al

mismo tiempo, una escuela de los adolescentes, es decir, una institución donde las nuevas generaciones no son simples poblaciones objetivo, sino protagonistas activos y “con derechos”.

Características de una buena escuela para los jóvenes

Dadas las condiciones en que se desarrolla la escolarización de los adolescentes y jóvenes latinoamericanos, es preciso preguntarse cuáles podrían ser las características que distinguen a una escuela adecuada a sus condiciones de vida, expectativas y derechos.

Más que una respuesta, prefiero enunciar un listado de características que en principio aparecen como deseables y necesarias, sin por ello pretender agotar el tema, que por su complejidad requiere de análisis y reflexiones más especializadas. Pero a modo de propuesta aquí señalo las siguientes:

- a) Una institución abierta que valoriza y tiene en cuenta los intereses, expectativas, conocimientos de los jóvenes.
- b) Una escuela que favorece y da lugar al protagonismo de los jóvenes y donde los derechos de la adolescencia se expresan en instituciones y prácticas (de participación, expresión, comunicación, etc.) y no sólo se enuncian en los programas y contenidos escolares.
- c) Una institución que no se limita a enseñar sino que se propone motivar, interesar, movilizar y desarrollar conocimientos significativos en la vida de las personas.
- d) Una institución que se interesa por los adolescentes y los jóvenes como personas totales que se desempeñan en diversos campos sociales (la familia, el barrio, el deporte, etc.) y no sólo como los alumnos en tanto

aprendices de determinadas disciplinas (la matemática, la lengua, la geografía, etc.).

- e) Una institución flexible en tiempos, secuencias, metodologías, modelos de evaluación, sistemas de convivencia, etc., que toma en cuenta la diversidad de la condición adolescente y juvenil (de género, cultura, social, étnica, religiosa, territorial, etc.).
- f) Una institución que forma personas y ciudadanos y no “expertos”, es decir, que desarrolla competencias y conocimientos transdisciplinarios útiles para la vida, y no disciplinas y esquemas abstractos y conocimientos que sólo tienen valor en la escuela.
- g) Una institución que atiende a todas las dimensiones del desarrollo humano: física, afectiva y cognitiva. Una institución donde los jóvenes aprenden a aprender con felicidad y que integra el desarrollo de la sensibilidad, la ética, la identidad y el conocimiento técnico racional.
- h) Una institución que acompaña y facilita la construcción de un proyecto de vida para los jóvenes. Para ello deberá desplegarse una “pedagogía de la presencia” caracterizada por el compromiso, la apertura y la reciprocidad del mundo adulto para con los adolescentes y los jóvenes (A. C. Gómez Acosta, 2000 y 1997).
- i) Una institución que desarrolla el sentido de pertenencia y con la que los jóvenes “se identifican”.

4.2. Concepto de códigos lingüísticos

Resumen textos relativos a Códigos Lingüísticos basados principalmente en los estudios realizados por Basil Bernstein⁹

Bernstein ha planteado que niños de diversa clases sociales desarrollan diversos códigos. En este sentido, da cuenta de que existirían dos códigos lingüísticos diferentes, asociados a las pautas socializantes vigentes en familias de distinto origen social.

Bernstein distingue entre el código lingüístico elaborado y el código restringido; las diferencias entre ambos se refieren tanto a los aspectos sintácticos, gramaticales o de vocabulario como a las estructuras de significado que operan en cada uno de los códigos. Ambos códigos pueden definirse por el carácter más o menos previsible de los elementos sintácticos que un individuo utilizará en su discurso:

“En el caso de un código elaborado, el locutor opera su selección entre una gama bastante extensa de opciones posibles y es muy difícil prever los elementos organizadores. En el caso de un código restringido, el número de opciones posibles es a menudo extremadamente limitado, y se tienen muchas más posibilidades de prever los elementos que serán seleccionados” (AUSTIN: 2000, 76).

Código restringido versus código elaborado.

El tipo de discurso de los niños de clase trabajadora, afirma Bernstein, representa un código restringido: una forma de utilizar el lenguaje que contiene muchos supuestos no explicitados que los hablantes esperan que conozcan los demás. Muchas personas de clase trabajadora viven en una fuerte cultura

familiar o de vecindad, en la que los valores y las normas se dan por supuestas y no se expresan en el lenguaje. Los padres tienden a socializar a sus niños de forma directa, usando reprimendas o recompensas según el comportamiento.

El lenguaje del código restringido es más adecuado para las comunicaciones sobre la experiencia práctica que para la discusión de ideas, procesos o relaciones más abstractas. El discurso del código restringido es así característico de niños crecen en familias de clases pobres, y de los grupos de compañeros con los que pasan el tiempo. El discurso está orientado a las normas del grupo, sin que nadie pueda fácilmente explicar por qué siguen las pautas de conducta que siguen. Fundamentalmente el código restringido es un lenguaje de significado implícito más que explicado. Se caracteriza tanto por su simplificación como por su rigidez. El vocabulario es extraído de una gama muy reducida. Las intenciones del que habla son, en términos relativos, no elaborados verbalmente y se aprecia un énfasis en el simbolismo descriptivo concreto, tangible y visible.

El desarrollo lingüístico de los niños de la clase media y alta, por el contrario, según Bernstein, implica la adquisición de un código elaborado, un estilo de habla en el que los significados de las palabras pueden individualizarse para adecuarse a las demandas de situaciones particulares. Las formas en que los niños de clase media aprenden a usar el lenguaje están menos ligados a contextos particulares; el niño puede generalizar y expresar ideas abstractas con mayor facilidad. Es decir, el código elaborado estimula al que habla a concentrarse en la experiencia de otros como diferente a la propia. Quienes se expresan se ven obligados a elaborar sus significados y a hacerlos tan explícitos como específicos. En el caso de las familias de clases pobres, su habla contiene menos explicaciones porque el control social está expresado en significados tajantes, más simbólicos y expresivos que explicativos. Por su parte, en las familias de clase media, es más probable que exista mayores

^{9 9} Sociólogo, graduado en la London School of Economics, de la Universidad de Londres. Profesor titular de Sociología de la Educación en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres, donde inicia una investigación sobre las relaciones entre estructura social, contextos de interacción y formas de comunicación.

explicaciones en el habla, porque el control social esta basado en significados lingüísticamente elaborados, explicativos, razonantes y en donde el poder se utiliza como último recurso.

Como resultado, el niño de clase trabajadora aprende a responder sólo a órdenes tajantes, mientras que el niño de clase media aprende relaciones de causa y efecto. Ambas formas de aprendizaje representarán más tarde, cuando el niño está en la escuela, diferentes recepciones de las explicaciones y enseñanzas del profesor, mientras que el niño de clase trabajadora probablemente no entienda cabalmente las explicaciones y descripciones de fenómenos en que hay relaciones de causa y efecto, el niño de la clase media no tiene dificultades en comprenderlo de inmediato. Si el profesor no conoce este fenómeno socio-lingüístico, es posible que crea que el primero de ellos sea menos hábil que el segundo, lo que es un error. En realidad en los primeros niveles de aprendizaje el niño que se comunica en un código lingüístico restringido es más lento para aprender, pero no por ser menos inteligente, sino porque el lenguaje del profesor y de los contenidos educacionales le resulta enteramente desconocido. Cuando se le da la oportunidad de aprenderlo apropiadamente, alcanza los mismos niveles de desempeño que sus compañeros de clase media (y código elaborado), pero porque ahora domina ambos códigos.

Códigos lingüísticos y rendimiento escolar

Para Giddens, *“las ideas de Bernstein nos ayuda a entender por qué quienes proceden de entornos socioeconómicos bajos tienden a tener un rendimiento escolar deficiente”* (GIDDENS: 470).

Según Bernstein existen diferencias debida a la clase social en los códigos de comunicación de los hijos de la clase trabajadora y los de la clase media; diferencias que reflejan las relaciones de clase y de poder en la división social del trabajo, la familia y las escuelas. Los códigos restringidos dependen del

contexto y son particularistas, mientras que los códigos elaborados no dependen del contexto y son universalistas.

Bernstein ha sostenido que los códigos restringidos no son deficientes, sino que están relacionados en la práctica con la división social del trabajo en la que el lenguaje dependiente del contexto es necesario en el marco de la producción. De este modo, el código elaborado de las clases medias supone unos cambios funcionales requeridos por los cambios producidos en la división del trabajo y la nueva posición de las clases medias en la reproducción, más que en la producción. El hecho de que el éxito escolar requiera un código elaborado significa que los hijos de la clase trabajadora están en inferioridad de condiciones con respecto al código dominante de la escuela, no que su lenguaje sea deficiente.

El análisis de Bernstein de la práctica pedagógica se basa en el proceso y contenido de lo que ocurre dentro de las escuelas. Su teoría de la práctica pedagógica analiza una serie de normas, y consideraba cómo éstas afectan a los contenidos que se transmiten y, quizá lo más importante, cómo “actúan de manera selectiva sobre los que logran adquirirlas”. Igualmente, aplicó su teoría a las prácticas conservadoras o tradicionales frente a las progresistas, centradas en el niño.

Estableció las diferencias entre la práctica pedagógica que depende del mercado económico – que hace hincapié en la formación profesional – y la que es independiente y autónoma del mercado – que está legitimada por la autonomía del conocimiento –, llegando a la conclusión de que, a pesar de afirmar lo contrario, ninguna de ellas iba a eliminar la reproducción de las desigualdades de clase. Considerando los funcionamientos internos de los tipos de práctica educativa, Bernstein contribuyó a un mejor entendimiento de cómo las escuelas reproducen aquello que ideológicamente están llamadas a erradicar – las ventajas de clase social en la escuela y en la sociedad (Perspectivas. Revista UNESCO, 2001).

4.3. Lenguaje Generativo: el lenguaje como acción.

En el presente tema propongo trabajar como texto base, algunos fragmentos del libro “Ontología del Lenguaje” de Rafael Echeverría¹⁰.

Fragmento de los tres postulados básicos de la ontología del lenguaje:

Primer postulado: Interpretamos a los seres humanos como seres lingüísticos (Echeverría: 31-37).

...El lenguaje es, por sobre todo, lo que hace de los seres humanos el tipo particular de seres que son. Los seres humanos, planteamos, son seres lingüísticos, seres que viven en el lenguaje. El lenguaje, postulamos, es la clave para comprender los fenómenos humanos.

Es importante evitar una interpretación reduccionista de este postulado, que restrinja la complejidad de los fenómenos humanos al lenguaje y que, por lo tanto, prescindiera de otras dimensiones no lingüísticas de la existencia humana. Tenemos claro que los seres humanos no son sólo seres lingüísticos y que, por lo tanto, el lenguaje no agota la multidimensionalidad de los fenómenos humanos. Es más, sostenemos que la existencia humana reconoce tres dominios primarios: el dominio del cuerpo, el dominio de la emocionalidad y el dominio del lenguaje. Cada uno de estos dominios abarca fenómenos diferentes que no permiten su reducción a otro, sin sacrificar con ello la especificidad de los fenómenos a que cada uno da lugar.

¹⁰ Doctor en Filosofía por la Universidad de Londres, se ha desempeñado como docente o investigador en diversas instituciones tanto en Chile como en el extranjero: Universidad Católica, Universidad de Stanford, PIIE, entre otras.

...Si reconocemos tres dominios primarios, de los cuales el lenguaje es sólo uno, ¿por qué sostenemos que lo que nos hace ser como somos, en cuanto seres humanos es el lenguaje? Por cuanto es precisamente a través del lenguaje que conferimos sentido a nuestra existencia y es también desde el lenguaje que nos es posible reconocer la importancia de dominios existenciales no lingüísticos (...)

Segundo postulado: Interpretamos al lenguaje como generativo.

Por siglos, hemos considerado al lenguaje como un instrumento que nos permite “describir” lo que percibimos (el mundo exterior) o “expresar” lo que pensamos o sentimos (el mundo interior). Esta concepción hacía del lenguaje una capacidad fundamentalmente pasiva o descriptiva. El lenguaje, se suponía, nos permitía hablar “sobre” las cosas. La realidad, se asumía, antecede al lenguaje y éste se limitaba a “dar cuenta” de ella.

(...) Este segundo postulado abandona la noción que reduce el lenguaje a un papel pasivo o descriptivo. Sostiene que el lenguaje es generativo. El lenguaje, por lo tanto, no sólo nos permite describir la realidad, el lenguaje crea realidades. La realidad no siempre precede al lenguaje, éste también precede a la realidad. El lenguaje, postulamos, genera ser.

Es importante advertir, sin embargo, que no estamos diciendo que todo lo que existe solo existe en el lenguaje. No estamos negando la “existencia” de una así llamada “realidad externa”, independiente del lenguaje. Pero de tal “realidad externa”, en cuanto externa e independiente del lenguaje, no podemos hablar. Todo de lo que hablamos se encuentra, por definición, dentro del dominio del lenguaje.

¿Cómo podríamos hablar sobre lo que es externo a nosotros sin negar con ello esta misma externalidad?

Al postular que el lenguaje es generativo, estamos sosteniendo que el lenguaje es acción. Tal como lo afirmáramos anteriormente, sostenemos que a través del lenguaje no sólo hablamos de las cosas, sino que alteramos el curso espontáneo de los acontecimientos: hacemos que cosas ocurran. Por ejemplo, al proponerle algo a alguien o al decirse “sí”, “no” o “basta” a alguien, intervenimos en el curso de los acontecimientos.

(...) Al sostener que el lenguaje es acción, estamos señalando que el **lenguaje crea realidades**. Vemos esto de muchas maneras. Al decir lo que decimos, al decirlo de un modo y no de otro, o no diciendo cosa alguna, abrimos o cerramos posibilidades para nosotros mismos y, muchas veces, para otros. Cuando hablamos, modelamos el futuro, el nuestro y el de los demás.

(...) Pero además de intervenir en la creación del futuro, los seres humanos modelamos nuestra identidad y el mundo en que vivimos a través del lenguaje. La forma como operamos en el lenguaje es el factor quizás más importante para definir la forma como somos vistos por los demás y por nosotros mismos... poblado de entidades, relaciones, acciones y eventos, nuestro mundo se constituye en el lenguaje. Distintos mundos emergen según el tipo de distinciones lingüísticas que seamos capaces de realizar, la manera como las relacionemos entre sí y de acuerdo al tipo de juegos de lenguaje con los que operamos en él.

Tercer postulado: Interpretamos que los seres humanos se crean a sí mismos en el lenguaje y a través de él.

Una vez unidos estos primeros postulados, emerge una nueva comprensión de los seres humanos. Desde nuestra tradición se asume normalmente que cada individuo nace dotado de una particular forma de ser; que cada uno, en consecuencia, posee una manera de ser permanente, fija o inmutable. La vida, desde esta perspectiva, es un espacio en el cual esta forma de ser, de la que presumiblemente estaríamos dotados desde el nacimiento, se revela y despliega. La vida, por lo tanto, nos permite descubrir como somos realmente. La ontología del lenguaje asume una posición radicalmente diferente. Ella sostiene que la vida es, por el contrario, el espacio en que los individuos se inventan a sí mismos...

Sujetos a condicionamientos biológicos y naturales, históricos y sociales, los individuos nacen dotados de la posibilidad de participar activamente en el diseño de su propia forma de ser. el ser humano no es una forma de ser determinada ni permanente. Es un espacio de posibilidad hacia su propia creación. Y aquello que lo posibilita es precisamente la capacidad generativa del lenguaje. A partir de las bases de condicionamiento mencionadas, los individuos tienen la capacidad de crearse a sí mismos a través del lenguaje (...)

El escuchar como factor determinante de la comunicación humana (Echeverría: 142-145).

Si examinamos detenidamente la comunicación, nos daremos cuenta de que ella descansa, principalmente, no en el hablar sino en el escuchar. El escuchar es el factor fundamental del lenguaje. Hablamos para ser escuchados. El hablar efectivo solo se logra cuando es seguido de un escuchar efectivo. El escuchar valida el hablar. Es el escuchar, no el hablar, lo que confiere sentido a

los que decimos. Por lo tanto, el escuchar es lo que dirige todo el proceso de la comunicación.

(...) Cuando nos ocupamos de la comunicación humana el asunto del sentido se torna primordial. No podemos abocarnos a ella sin considerar la forma en que las personas entienden lo que se les dice. La forma como hacemos sentido de lo que se dice es constitutiva de la comunicación humana. y es también un aspecto fundamental del acto de escuchar. La noción de transmisión de información sólo opera como una mala metáfora cuando se usa en la comunicación humana.

(...) Como dice Maturana: “El fenómeno de comunicación no depende de lo que se entrega, sino de lo que pasa con el que recibe. Y esto es un asunto muy distinto a “transmitir información”. Podemos concluir, entonces, que **decimos lo que decimos y los demás escuchan lo que escuchan; decir y escuchar son fenómenos diferentes.**

4.4. Lenguaje y emocionalidad:

Sugerimos para tratar este tema, la lectura de fragmentos del libro “Emociones y Lenguaje en Educación y Política” de Humberto Maturana¹¹.

Emociones.

“Cuando hablamos de emociones hacemos referencia al dominio de acciones en que un animal se mueve. Que esto es así se nota en que nuestros comentarios y reflexiones cuando hablamos de emociones se refieren a las acciones posibles del otro, sea este animal o persona. Por esto digo que lo que connotamos cuando hablamos de emociones son distintos dominios de acciones posibles en las personas y animales, y a las distintas disposiciones corporales que los constituyen y realizan.

Por esto mismo mantengo que no hay acción humana sin una emoción que la funde como tal y la haga posible como acto. Por esto pienso también que para que un modo de vida basado en el estar juntos en interacciones recurrentes en el plano de la sensualidad en que surge el lenguaje se diese, se requería de una emoción fundadora particular, sin la cual ese modo de vida en la convivencia no sería posible. Tal emoción es el amor. El amor es la emoción que constituye el dominio de acciones en que nuestras interacciones recurrentes con otro hacen al otro un legítimo otro en la convivencia. Las interacciones recurrentes en el amor amplían y estabilizan la convivencia, las interacciones recurrentes en la agresión interfieren y rompen la convivencia. Por esto, el lenguaje como dominio de coordinaciones conductuales consensuales no puede haber surgido en la agresión que restringe la convivencia aunque una vez en el lenguaje podamos usar el lenguaje en la agresión(...)” (Maturana: 20-21).

Emociones e interacciones humanas: el amor.

“Para que haya historia de interacciones recurrentes tiene que haber una *emoción* que constituya las conductas que resultan en interacciones recurrentes. Si esa emoción no se da, no hay historia de interacciones recurrentes, y solo hay encuentros casuales y separaciones.

Hay dos emociones prelenguaje que hacen eso posible. Estas son el rechazo y el amor. El rechazo constituye el espacio de conductas que niegan al otro como legítimo otro en la convivencia; el amor constituye el espacio de conductas que aceptan al otro como legítimo otro en la convivencia. El rechazo y el amor, sin embargo, no son alternos, porque la ausencia de uno no lleva al otro y ambos tienen como alternativa a la indiferencia. Rechazo y amor, sin embargo, son opuestos en sus consecuencias en el ámbito de la convivencia; el rechazo la niega y el amor la constituye. El rechazo constituye un espacio de interacciones recurrentes que culmina en la separación; el amor constituye un espacio de interacciones recurrentes que se amplía y puede estabilizarse como tal. Es por esto último que el amor constituye un espacio de interacciones recurrentes en que se abre un espacio de convivencia donde pueden darse las coordinaciones conductuales de coordinaciones conductuales consensuales que constituyen el lenguaje que funda lo humano, y es por esto que el amor es la emoción fundamental en la historia del linaje homínido a que pertenecemos.

¿Por qué uso la palabra amor?

Uso la palabra amor porque es la palabra que usamos en la vida cotidiana para hacer referencia a la aceptación del otro o de lo otro como legítimo otro en la convivencia (...)

¹¹ MATURANA, Humberto, estudió medicina en la Universidad de Chile y Biología en Inglaterra y EE.UU. Es Doctor de la Universidad de Harvard.

(...) ¿Qué es el amor?

El amor es la emoción que constituye las acciones de aceptar al otro como un legítimo otro en la convivencia; por lo tanto, amar es abrir un espacio de interacciones recurrentes con otro en el que su presencia es legítima sin exigencias.

El amor no es un fenómeno biológico raro ni especial, es un fenómeno biológico cotidiano. Más aún, el amor es un fenómeno biológico tan básico y cotidiano en lo humano, que frecuentemente lo negamos culturalmente creando límites en la legitimidad de la convivencia en función de otras emociones. Así, por ejemplo, toda la dinámica de crear conciencia de guerra (ocurre cuando hay una lucha con otro), consiste en la negación del amor que abre paso a la indiferencia, y luego en el cultivo del rechazo y del odio que niegan al otro y permiten o llevan a su destrucción.

(...) en la medida en que distintas emociones constituyen dominios de acciones diferentes, habrá distintas clases de relaciones humanas según la emoción que las sustente, y habrá que mirar a las emociones para distinguir los distintos tipos de relaciones humanas, ya que éstas las definen.

Así, si miramos la emoción que define el dominio de acciones en que se constituyen las relaciones que en la vida cotidiana llamamos relaciones sociales, vemos que ésta es el amor, porque las acciones que constituyen lo que llamamos social son las de aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia. En sociología tratamos a todas las relaciones humanas como relaciones sociales. Según lo que yo digo, no todas las relaciones humanas son de la misma clase, por el simple hecho de que vivimos nuestros encuentros bajo distintas emociones que constituyen distintos dominios de acciones. O, en otras palabras, sólo si mis relaciones con otro se dan en la aceptación del otro

como un legítimo otro en la convivencia y, por lo tanto en la confianza y el respeto, mis conversaciones con ese otro se darán en el espacio de interacciones sociales (Maturana: 61-63).

5. PLENARIO:

Se realizará por duplas la presentación de cada uno de los textos entregados lo que incluye un análisis del mismo teniendo como referencia la realidad en que está inserta la labor educativa de Caleta Sur, a fin de hacer una revisión crítica de estas teorías y debatir acerca de ellas teniendo como base su práctica concreta.

6. EVALUACION Y CONCLUSIONES

Se invita a las y los docentes participantes a evaluar la segunda parte de la capacitación a partir de los aspectos siguientes:

- a) ¿Cómo califica los enfoques conceptuales y teóricos propuestos en los textos seleccionados y en qué contribuyen a la formación docente y su aplicabilidad en los procesos de enseñanza aprendizajes.
- b) Como calificaría los textos y conceptos teóricos propuestos como motivadores para la reflexión (fundamente su respuesta).

Se registrarán los aspectos en que se centra el debate y se recogen aquellos tópicos en que los y las docentes de Caleta Sur consideran que aportan a comprender de mejor forma las características propias culturales y sociales de los y las estudiantes, su entorno, la situación actual de la educación, las prácticas educativas más pertinentes y los modos de relación y emocionalidad implicada en los procesos de enseñanza aprendizaje.



TALLER 3.

Caracterización de la realidad comunitaria y de estudiantes de Caleta Sur.

1. PRESENTACION

Para comenzar esta nueva Jornada de trabajo se solicita a un voluntario/a que lea en voz alta el extracto del libro de María Angélica Illanes "Ausente Señorita". Luego de la lectura se motivará la discusión invitando a los y las docentes a que intenten traer algunos de sus descripciones a la realidad del contexto donde trabajan.

"Entonces se trabó la contienda histórica entre la calle y la escuela: un capítulo decisivo de la historia de la lucha entre la civilización y la barbarie en el suelo americano y chileno.

En la calle residía la barbarie, la fría intemperie de la naturaleza empedrada, el crimen, el robo, el abandono; en la calle estaba el cuerpo. Un espacio "libre": de normas, autoridades, adultos, horarios y hábitos. Un espacio de tiempo primigenio, donde se pululaba en bandas nómades, de la caza y la recolección, sobre la tierra y el suelo; donde al fin se sobrevivía. Era el espacio de los niños bárbaros, es decir, literalmente, de los niños "extranjeros", no nombrados, no conocidos de la patria, ni de la familia, extranjeros de la sociedad y de la urbe. El reino de los niños indigentes, es decir, de los que no-son-gentes.

En la escuela, por el contrario, residía el calor humano apretado entre los muros y los patios cercados, el lápiz, el papel y el nombre propio; allí habitaba la mente y el espíritu; un espacio normativo, con autoridades de puntero, horarios y hábitos; que trabajaban imaginando futuros, en la perspectiva de la sociedad organizada y sedentaria: sobre la silla, junto a la mesa. Era el recinto de los niños civilizados, es decir "conocidos", nombrados, propios de la patria y de la familia, propios de la sociedad y la ciudad.

La batalla que entonces emprendió la escuela desplegaba las fuerzas de una voluntad histórica que expresó la decisión de una intelligentsia por popularizar el camino de la civilización: recoger a los inocentes de la intemperie y ofrecerles la seguridad-moralidad de los recintos” (Illanes: 1991, 21).

Los niños, niñas y adolescentes que participan del proyecto educativo de Caleta Sur ¿Son muy distintos de aquellos pequeños del Santiago del 900 a los que alude la historiadora María Angélica Illanes?, y la contienda en la cual nuevamente estamos abocados para atraer a estos niños y niñas a las aulas y al aprendizaje escolar ¿tiene otros fundamentos que no sea el “civilizarlos”? A un siglo de los hechos que la historiadora relata en su libro “Ausente Señorita” y adentrados en un nuevo milenio, en nuestro país nos vemos enfrentados a similares inquietudes que los precursores de las “Escuelas para Proletarios” que tuvieron como objetivo primordial atraer a *“aquellos que incluso quedaban fuera de los recintos-para-pobres-estatales; un modelo de escuela para los desnudos, los descalzos, los sucios, los rebeldes, además de hambrientos”* (Illanes: 37).

En términos vitales, quizás son los mismos niños, y similares sentimientos los embargan aunque no lo puedan verbalizar adecuadamente. Pero la rabia, mezclada con cuotas altas de rebeldía; el crecimiento acelerado en aspectos que tienen que ver con la sobrevivencia, la desconfianza hacia el mundo que los rodea y particularmente hacia ese mundo oficial e integrado, del cual han sido excluidos, son aspectos presentes tanto en los niños pobres de ayer como en los de hoy.

Atraerlos a la escuela nos obliga a preguntarnos ¿qué escuela queremos? Ya que no formamos parte de la cruzada civilizatoria que fomenta el

disciplinamiento ilustrado, sino que postulamos la educación como un derecho y en este sentido, la democratización de oportunidades que invita al niño, niña y joven a la responsabilidad y libertad para ser co-creadores del mundo en que viven y de los cambios que sueñan para ese mundo. Frente a estos anhelos, la escuela que queremos debe partir por reconocer a sus principales actores, y desde el ser que son ellos y ellas construir en conjunto los saberes. Esta tercera parte del taller invita a los docentes de Caleta Sur a re-conocer a sus estudiantes, para que podamos partir de lo que ellos son y lo que ellos saben, particularmente expresado en su lenguaje.

Este re-conocer está relacionado con el tercer objetivo que nos hemos propuesto, a fin de, junto con enriquecer los vínculos con los niños, niñas y adolescentes, educandos de Caleta Sur, rescatar parte de su mundo simbólico como recurso pedagógico.

2. TERCER OBJETIVO ESPECÍFICO:

Rescatar por medio de diversas metodologías el conocimiento que poseen los/las docentes acerca de la realidad de sus estudiantes para proponer integrarlo como recurso educativo.

3. ACTIVIDAD 1:

En el primer ejercicio intentaremos reconocer características generales de los estudiantes. Se invitará a los y las docentes a responder de manera individual una pauta que intentará recoger lo que cada uno/a percibe de los niños, niñas y adolescentes que participan en la escuela.

3.1. INSTRUMENTO N° 2: PAUTA DE CARACTERIZACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE CALETA SUR.

¿Qué aspiraciones tienen los y las estudiantes?	
¿Qué les gusta?	
¿Qué les disgusta?	
¿Cómo se relacionan con los adultos?	
¿Qué consumen? (ropa, música, programas de TV, etc.)	
¿Qué participación tienen en la escuela?	
¿Existe relación entre lo que se les entrega en la escuela y su vida?	
¿Es el estudio algo motivante para ellos/as? ¿Por qué?	

¿Cómo definiría el contexto social que les rodea?	
¿Cómo se expresan las diferencias de género entre ellos/ellas?	
¿Cuáles son las principales actividades que desarrollan fuera de la escuela?	

Se solicitará al equipo, luego de responder esta pauta, que se reúnan y construyan una caracterización común del estudiante tipo de Caleta Sur. Pueden registrar los puntos en que no estén de acuerdo o aquellas características que corresponden solo a algunos estudiantes.

3.2. INSTRUMENTO Nº 3: PAUTA DE CARACTERIZACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE CALETA SUR.

Se solicitará a los/as docentes que respondan una nueva pauta. Esta vez se trata de aceptar o rechazar las afirmaciones contenidas en ella y fundamentar su respuesta.

Afirmación	Análisis (aceptar o rechazar fundamentando)
Los y las estudiantes presentan baja autoestima. Poca valoración y confianza en sí mismos/as, miedo al error,	

expresión limitada de sus emociones.	
Presentan escasa argumentación: posturas débiles y poco sustentadas frente a diversas temáticas. Es común que sus respuestas sean del tenor de: “todo bien”, “porque sí”, “porque no”, y otras similares	
Pensamientos heterónomos: presentan insuficientes herramientas para la toma de decisiones de manera autónoma y responsable.	
Discriminación consigo mismo y con los demás: existe una tendencia a subvalorarse y esto mismo lo aplican a los demás.	
Mínimo acercamiento a la lectura y escritura: descubren el mundo a través de los medios de comunicación masiva.	
Incipiente desarrollo de la fantasía: poco contacto con los símbolos y la mitología, poco aventurados en el mundo de la imaginación.	
Contextos adversos: conviven con un contexto violento con pocas oportunidades en el campo social, económico y cultural. La cotidianidad está cruzada por la confrontación con otros.	

3.4. INSTRUMENTO N° 4: PAUTA DE CARACTERIZACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE CALETA SUR.

Se solicitará a los y las docentes que completen una nueva pauta para recoger en ella las palabras en uso más frecuentes en el lenguaje de sus estudiantes. Junto a lo anterior deben identificar los contextos lingüísticos en que las usan.

PALABRAS	CONTEXTOS LINGUISTICOS

4. TRABAJO GRUPAL

Se invitará a formar dos grupos. Cada uno de ellos tendrá por misión construir dos figuras humanas (hombre, mujer), de tamaño natural utilizando palos de volantín y papel de volantín. Contarán también con cartulinas de colores, pegamento y otros materiales.

Una vez terminadas las figuras las deberán “vestir” con tarjetas de colores en las cuales han escrito los atributos o características que los y las docentes creen que identifican de mejor manera a sus estudiantes, utilizando para ello las pautas de caracterización que han respondido y los otros temas que se han debatido en las jornadas anteriores. Estas figuras permanecerán en el lugar ocupado para las jornadas de este taller como símbolo de sus estudiantes a los cuales dirigirán la última parte de este taller de capacitación.

5. EVALUACION Y CONCLUSIONES

Se establecerá el momento evaluativo del taller teniendo como pregunta motivadora la siguiente:

¿Cómo caracterizaría la realidad comunitaria y de estudiantes de Caleta Sur en relación a los procesos de enseñanza aprendizajes realizados a la luz de la presente propuesta de capacitación?



TALLER 4.

Trabajo de laboratorio para creación de recursos metodológicos y didácticos.

1. PRESENTACION

***“Es practicando como se aprende,
Vamos a practicar.***

Escriba su primer cuento”

(Freire: 1992, 145)

La cuarta etapa de este taller tiene un carácter práctico y será una primera sesión de otras (a acordar y planificar por el propio equipo docente), que tiene como objetivo introducir a un proceso permanente de revisión, corrección y creación de las metodologías y recursos que permita que los textos, las palabras, las letras encarnen para los alumnos y alumnas de Caleta Sur en señales comprensibles y con sentido, del que se apropien no porque sea un deber escolar, sino porque forman de verdad parte de su universo cognoscible. Porque, como dice Paulo Freire, la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, y por lo tanto, el lenguaje de la escuela debe saber dar continuidad a la lectura del mundo que han hecho sus estudiantes.

2. CUARTO OBJETIVO ESPECÍFICO:

Construir en conjunto recursos metodológicos y didácticos para el sub sector de Lenguaje y Comunicación integrando el conocimiento de la realidad en que está inserta la escuela y la historia y situación socio afectiva y cultural de sus estudiantes.

3. ORIENTACIONES

El trabajo de laboratorio requiere tener en consideración lo siguiente:

a) Tener a la base los ejes de:

- La oralidad

- La escucha
- La lectura
- La escritura

- b) Seleccionar unidades y revisarlas para realizar gestión curricular de ellas.
- c) Coordinar con contenidos de otros subsectores, para producir articulación e integración curricular.
- d) Tener un claro diagnóstico de cada uno/a de los estudiantes.
- e) Reconocer la cultura en que se encuentra en acción la sintaxis, la semántica y la prosodia de sus estudiantes¹². Freire señala que es en la cultura propia de los estudiantes y en su lenguaje en donde “se vienen formando ciertos hábitos, ciertos gustos, ciertas creencias, ciertos miedos, ciertos deseos no necesariamente fáciles de aceptar por el mundo concreto de los/las docentes”. (Freire: 2001, 108) En este sentido es importante partir desde la cultura de los y las estudiantes como se ha motivado durante las jornadas de capacitación.
- f) Tener presente la revisión de la propia práctica (primer momento del taller)
- g) Mantener una actitud creativa y propositiva. Se propone el trabajo de laboratorio como un espacio que va más allá de la revisión y creación de materiales, también se puede constituir en un momento de diálogo, debate, profundización y mayor conocimiento entre los miembros del equipo Por esta razón se recomienda instituirlo como un espacio permanente.
- h) Mantener permanentemente materiales y recursos que sirvan para los fines del laboratorio. Solicitar a los y las estudiantes que contribuyan con creaciones propias que puedan ser trabajadas posteriormente en colectivo o que aporten con letras de canciones, versos u otros textos de su interés.

¹² Sintaxis: parte de la gramática que enseña a coordinar y unir las palabras para formar oraciones y expresar conceptos. Semántica: estudio del significado de los signos lingüísticos y de sus combinaciones. Prosodia: parte de la gramática, que enseña la recta pronunciación y acentuación. Diccionario de la Lengua Española, Madrid, 1992.

- i) Llevar una bitácora que registre la aplicación práctica de las propuestas surgidas en el taller que incorpore una mirada evaluativa de la experiencia.

3. A modo de sugerencia:

Desde el espacio del laboratorio se puede emprender muchas ideas que a veces pensada por un solo maestro o maestra resultan muy arduas de organizar y se desechan por ello. Por ejemplo, organizar concursos literarios; proponer a los comerciantes del barrio contribuir con carteles bonitos para sus negocios, realizados por los y las estudiantes y que ellos aporten con el material; organizar lecturas de cuentos con los y las estudiantes, invitando a sus familias a tardes literarias; creación de cómics e intercambiar entre los grupos o incluso con otros colegios de la zona.

A lo anterior se debe sumar los materiales didácticos para las clases, mejorando los recursos que comúnmente se utilizan, disponiendo de bancos de recursos como cuentos de diferentes temáticas según la edad y nivel, tarjetas con palabras, rompecabezas, comics, cubos al estilo de scrable, etc.

4. EVALUACION Y CONCLUSIONES

Se sugiere evaluar esta primera experiencia de trabajo de laboratorio desde la siguiente interrogante:

¿Cómo califica la propuesta metodológica de laboratorio para la creación de recursos metodológicos y didácticos dirigidos a los estudiantes en el área de lenguaje? (fundamente su respuesta).



TALLER 5.

Evaluación proceso capacitación y ex – post para análisis de resultados

1. PRESENTACION

El último taller consiste en generar un espacio de retroalimentación entre los participantes con el propósito de intercambiar opiniones y aprendizajes, como también, poder identificar los aspectos de la propuesta de capacitación que son susceptibles de modificar e incluir sugerencias para mejorar la estructura, metodologías y enfoques conceptuales utilizados que permitan ampliar y profundizar la misma, alcanzando nuevos desafíos y espacios de formación docente.

La evaluación es un proceso que consiste en mejorar la definición de los objetivos, metodologías, tiempos y recursos utilizados con el propósito de alcanzar resultados y productos adecuados a los procesos de trabajo entre los actores involucrados, docentes y relatores de la propuesta, de tal forma de impactar positivamente a los destinatarios finales del proceso de capacitación: los estudiantes en condiciones de exclusión social y desescolarizados, en tal sentido, se considerarán los siguientes aspectos.

2. QUINTO OBJETIVO ESPECÍFICO:

Evaluar ex – post los resultados de los talleres correspondiente a cada uno de los objetivos anteriormente señalados con el fin de realizar ajustes y modificaciones a la propuesta de capacitación.

3. Tipo de Evaluación a desarrollar

El proceso de evaluación contemplará dos niveles

- a) Evaluación de la capacitación: en cada una de las jornadas se producirá un momento para evaluar la implementación del taller en relación con contenidos, metodología, materiales utilizados, claridad en la entrega,

participación, buscando ajustar los distintos aspectos que sean necesarios de modificar, y por otra parte, generando un acumulado que constituyan insumos para una evaluación final.

b) Evaluación final: se propone realizar una jornada evaluativa a los seis meses de realizada la capacitación con el equipo participante. Considerando que la evaluación es un espacio y momento de retroalimentación para mejorar las prácticas a partir de las experiencias. En este momento se buscará conocer si la propuesta produjo los efectos deseados, es decir, si contribuyó a los y las docentes del Programa Caleta Sur a enriquecer la propuesta educativa en el subsector Lenguaje y Comunicación considerando las características personales, sociales y culturales de sus educandos. Se contará para esta jornada de evaluación con:

- Listado y descripción de materiales creados
- Planificaciones de Unidades donde se incorporaron propuestas surgidas en el laboratorio.
- Registro de clases
- Evaluaciones de cada taller
- Bitácoras

4. Dimensiones a evaluar

- Enfoque y concepción del proyecto
- Objetivos
- Metodologías utilizadas
- Recursos invertidos
- Tiempos y plazos programados
- Resultados alcanzados
- Contexto

5. Evaluación Ex – post:

Con anterioridad a la realización de la Jornada de evaluación se entregará al equipo el siguiente cuestionario para apoyar el debate y la opinión crítica acerca de la experiencia de capacitación y los eventuales impactos producidos en los procesos de aprendizaje de los y las estudiantes de Caleta Sur en el ámbito del Lenguaje.

- a) Cómo evalúa la organización del taller y laboratorio de capacitación
- b) Cómo evalúa la metodología utilizada en el proceso de capacitación y cuáles son los resultados más relevantes alcanzados como aprendizajes que usted ha logrado.
- c)Cuál es su apreciación de los textos motivacionales para la reflexión seleccionados y utilizados en el proceso de capacitación.
- d) Qué aprendizajes teórico metodológicos rescata del taller de capacitación realizado.
- e) Qué utilidad didáctico metodológica tendrá el aprendizaje alcanzado en la aplicación pedagógica con los estudiantes.
- f) Qué utilidad y valoración le otorga en términos pedagógicos, caracterizar la realidad comunitaria y de los estudiantes para su desempeño profesional como, también, para el logro de resultados y motivaciones que podría generar entre los estudiantes.
- g) Qué representa en términos pedagógicos los conceptos de poder, afectividad y derechos humanos en los procesos formativos que usted realiza en el contexto antes descrito.
- h) Cómo se traduce el proceso de capacitación desarrollado en recursos metodológico didácticos y pedagógicos orientado hacia los estudiantes.
- i) Cuáles son los principales logros que usted considera más relevantes en el taller de capacitación.

j) Finalmente póngale nota del 1 al 7 a los siguientes aspectos:

Organización del taller	
Metodologías utilizadas	
Contenidos abordados	
Aprendizajes alcanzados	
Aplicabilidad de contenidos y metodologías en aula	
Relevancia de espacios de intercambio y reflexión para la planificación educativa de carácter colectivo	
Pertinencia socio cultural de los contenidos de acuerdo a las características de la población estudiantil	

XII. Recursos:

1. Recursos Humanos

Recursos	Honorarios
Relator(es)	250.000
Transcripciones de plenarios y evaluaciones	50.000
Edición de informe final	25.000
SUBTOTAL	325.000

2. Recursos Materiales

Recursos	Costos	
Sala	50.000	
Data	50.000	
Artículos de escritorio	60.000	
Materiales (construcción figuras, laboratorio)	100.000	
SUBTOTAL	260.000	
TOTAL	\$ 585.000	

XIII. Evaluación

Para efectos del formato de proyecto de intervención, corresponde situar como último punto la evaluación. Sin embargo, ésta está incorporada como actividad del mismo proyecto, como se detalla en el punto XI.

PALABRAS FINALES:

A modo de cierre de la Propuesta de Capacitación para Docentes de la Escuela Caleta Sur, deseo terminar con unas palabras del maestro Paulo Freire que me interpretan profundamente y que reflejan mi sentido de vida como aprendiz en el arte de la educación:

“Por ejemplo, si hay un “modelo culto” es porque hay otro considerado inculto. ¿Y quién perfiló el inculto como tal? En realidad lo que he dicho, y por lo que peleo, es que se les enseñe a los niños y las niñas populares el modelo culto, pero que al hacerlo se destaque:

- a) Que su lenguaje es tan rico y tan bonito como el de los que hablan el modelo culto, razón por la cual no tienen por qué avergonzarse de cómo hablan.***
- b) Que aun así es fundamental que aprendan la sintaxis y la prosodia dominante para que:***

- Disminuyan sus desventajas en la lucha por la vida;***
- Ganen un instrumento fundamental para la lucha necesaria contra las injusticias y las discriminaciones de que son blanco”. (Freire: 110-111).***

XIV. Bibliografía

AUSTIN Millán, Tomás R. 2000. "Fundamentos sociales y culturales de la educación". Editorial Universidad Arturo Prat, Sede Victoria. Pág. 76.

BATESON, Gregory, 1998. "Pasos hacia una Ecología de la Mente, Una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre". Argentina. Ediciones Lohlé-Lumen. Pág. 502.

BERGER, Peter L. y LUCKMANN, Thomas. 1998. "La Construcción Social de la Realidad", Amorrortu Editores, Buenos Aires. Pág. 167

BRIONES, Guillermo. 1992. "La Investigación en el Aula y en la Escuela", SECAB, Colombia. Pág. 26-27

CAPRA, Fritjof. 1998. "La Trama de la Vida", Editorial Anagrama, España. Págs. 299-300. Citando a Maturana y Varela (1987) pág. 300

CASASSUS, Juan. 2003. La Escuela y la (des)igualdad, Santiago, LOM Ediciones. Pags. 148-149

DUSCHATZKY, Silvia y COREA, Cristina. 2005. Chicos en Banda, los Caminos de la Subjetividad en el Declive de las Instituciones. Editorial Paidós, Argentina.

ECHEVERRIA, Rafael. 1998. "Ontología del Lenguaje".5º edición. Chile. Dolmen Ediciones. Pág. 62

FREIRE Paulo. 2001. "Cartas a quien pretende enseñar", Primera Carta, 7º edición, Buenos Aires, Siglo XXI Editores S.A. Pág. 39, 108

FREIRE, Paulo. 1992. "La importancia de leer y el proceso de liberación", Siglo Veintiuno Editores, 9ª Edición, México. Págs. 47, 145

FREIRE, Paulo. 1998. *Pedagogía de la Esperanza*, Siglo Veintiuno Editores, Madrid-España, 3º edición. Págs. 81, 82, 184

GIDDENS, Anthony. 1995. *SOCIOLOGÍA*, McGraw-Hill, Pág.93.

ILLANES, María Angélica. 1991. "AUSENTE SEÑORITA", Editado por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, Santiago de Chile, Pág. 21

LOIZAGA, Patricio. 1996. *Diccionario de Pensadores Contemporáneos*. EMECE Editores, Barcelona España. Págs. 175-176.

MANGHI, Sergio. 1995. *Siento, luego podríamos. Para una teoría social de las emociones*. *Gazeta de Antropología* N° 15. Universidad de Parma (Italia).(PDF)

MATURANA, Humberto. Marzo 1995. "Emociones y Lenguaje en educación Política", 8º edición. Chile, Dolmen Ediciones. Pág. 25-26.

MINUJIN, Alberto. 1998. "Vulnerabilidad y exclusión en América Latina", en *Todos entran. Propuesta para sociedades incluyentes*, Eduardo Bustelo y Alberto Minujin (editores), Buenos Aires, Unicef-Santillana, Colección Cuadernos Debate.

MOTOS TERUEL, Tomás. *Escenarios para el currículum y la innovación en el siglo XXI*. Documento PDF. S/f.

SALAZAR, Gabriel. 2009. *Del Poder Constituyente de Asalariados e Intelectuales (Chile, siglos XX y XXI)*. LOM Ediciones. Chile.

SISTEMATIZACIÓN ESCUELA CALETA SUR, 2008, S/p

TEJEDOR Campomanes, Cesar. 1990. "Introducción a la Filosofía", Ed. SM, Pág. 187.

WEBGRAFIA

TORRES, Gabriel. 2009. El Concepto de Pertinencia como Característica del Enfoque de Derechos y la Calidad de la Educación. [en línea]. Disponible en: <<http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/article-200310.html>> [Consulta: enero 2010].

Propuestas para fortalecer las políticas educativas dirigidas a jóvenes y adultos en Chile recogidas con ocasión de la semana de acción mundial por la educación 2009. Campaña Mundial por la Educación. Foro Nacional Educación de Calidad para Todos.

BERNSTEIN, Basil

Artículo de Alan R. Sadovnik

Perspectivas: revista trimestral de educación comparada (París. UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXXI, n° 4, diciembre 2001, págs. 687-703

©UNESCO: Oficina Internacional de Educación, 2001

www.aecid.es/web/bibliotecas/revistas/hispanicas/perspectivas-unesco