



Escuela de pedagogía

Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales

Narrativas docentes sobre las escuelas de reingreso
en Chile. Miradas desde la exclusión y la resistencia:
En el caso de la escuela San Francisco comuna La
Pintana

Autora Alexandra Palma

Profesor Guía: Fabián González

Tesis para optar al grado de licenciado en educación

Tesis para optar al título de profesora en Historia y Ciencias Sociales

Agradecimientos

En primera instancia deseo agradecer el tiempo y dedicación del cuerpo docente que compone mi investigación, Patricio Lagos Gonzales, Carolina Castillo Díaz, Anyelo Fabián Gutiérrez. Se dieron el tiempo de responder mis entrevistas, Contribuyendo al campo pedagógico con un conocimiento vinculado a espacios en contextos de marginalización y exclusión social.

A mi madre que me ha apoyado en este camino tan largo y difícil, en un año lleno de obstáculos.

Por otra parte, se me hace indispensable agradecerle a la trabajadora social de la escuela San Francisco, Gisselle Berrios Silva, ante todo una gran profesional con vocación, y una gran amiga, que me dio la posibilidad de ingresar a la escuela y realizar mis prácticas de formación, y poder hacer mi tesis, que me contribuyó a un gran aprendizaje significativo.

Índice

Agradecimientos.....	2
Introducción.....	3
Pregunta de investigación.....	6
Objetivo general	6
Objetivos específicos.....	6
Antecedentes.....	7
1. Derecho a la educación.....	7
1.1 Diferentes abordajes sobre la desescolarización.....	9
1.2 Reinserción escolar: Origen de las escuelas de Reingreso en Chile.....	12
1.3 Experiencias, desafíos, y rol docente en contextos vulnerables	15
Planteamiento de problema	18
Marco teórico	
1. El origen de las ideologías del “RE”	21
1.1 La reinserción escolar en Chile.....	22
1.2 Sistema educativo en Chile.....	25
2. ¿Deserción o exclusión escolar?.....	28
Marco Metodológico	
1.Enfoque metodológico.....	31
1.1 Tipo de estudio	33
1.2Universo y muestra.....	33
1.3Técnicas de recolección de información.....	34
1.4Técnica de análisis de datos	35
Análisis de contenido	

Capítulo I: La escuela como maquina reproductora de sociedad	35
Capítulo II: Vivir en pobreza, segregación social y exclusión escolar.....	41
Capítulo III: El desafío docente en entornos de exclusión social: Un acercamiento a la experiencia docente en escuelas de reingreso.....	45
Conclusión	50
Entrevistas	
Entrevista I.....	53
Entrevista II.....	64
Entrevista III.....	71
Bibliografía	81

Introducción

La siguiente investigación aborda las narrativas que poseen las y los docentes sobre las escuelas de reingreso en Chile, en el caso de la escuela San Francisco, ubicado en la comuna de La Pintana, con la finalidad de indagar en las diferentes experiencias, reflexiones y vivencias que se van forjando dentro de la comunidad educativa, la escuela acoge gran parte de estudiantes de sectores vulnerables, como las poblaciones El Castillo, El Volcán, Bajos de Mena y la comuna San Bernardo, y de hogares SENAME.

Las escuelas de reingreso albergan a las y los estudiantes excluidos del sistema educativo tradicional, por lo tanto, mantienen un rezago escolar, de esta manera la presente investigación abarca la comprensión de los procesos de marginación escolar o social, en el contexto educativo, y parte de los desafíos a los cuales se enfrentan las y los docentes, las tensiones entre la escuela tradicional, las de reingreso y sus problemáticas más relevantes.

Por otra parte, se indaga de manera teórica y conceptual, conforme al fenómeno estudiado. Y de los modelos escolares que se desarrollan en contextos urbanos en general y en los sectores urbano-marginales. En consecuencia, se pretende contribuir al campo pedagógico con un conocimiento vinculado a espacios educativos en contextos de marginalización y exclusión social.

Pregunta de investigación.

- ¿Cuáles son las narrativas docentes sobre las escuelas de reingreso en Chile, en el caso de la escuela San Francisco?

Objetivos de investigación.

Objetivo general.

- Analizar las narrativas docentes sobre las escuelas de reingreso, en el caso de la escuela San Francisco, de la comuna La Pintana.

Objetivos específicos.

- Reconocer las narrativas docentes sobre las prácticas educativas y su vínculo con el programa de reingreso.
- Caracterizar las diferentes narrativas docentes que tienen sobre la reinserción escolar.
- Describir la experiencia pedagógica del docente en espacios educativos con programas de reinserción.
- Contrastar las diferentes narrativas que se generan en el espacio educativo sobre la reinserción escolar.

Antecedentes

1. Derecho a la educación.

Respecto a la temática de educación como derecho en Chile tiene sus indicios en la Ley general de instrucción primaria, la cual fue promulgada un 24 de noviembre de 1860, por el gobierno de Manuel Montt, la cual obligaba a los padres a mandar a sus hijos a la escuela, pero la baja cobertura generaba una asistencia totalmente baja, pero producto de las nuevas demandas sociales y el desarrollo del país en aspectos demográficos, fueron poco a poco sobrepasando esta normativa. Por lo tanto, años más tarde se necesitó una reforma en la educación para cubrir la necesidad de integrar a toda la población, al derecho de educarse, presentándose un proyecto al parlamento en 1902, aprobándose 18 años más tarde, un 26 de agosto de 1920, la nueva Ley N°3.654 de la obligatoriedad de la instrucción primaria establecía que el Estado debía garantizar el acceso gratuito a cada niño y niña a centros educacionales primario, velando así el cumplimiento de esta normativa.

Otro hito importante dentro de la educación chilena fue en el gobierno de Ricardo Lagos, quien promulgo un 7 de mayo del 2003 La Ley N°19.876, la cual establece: *“La educación básica y la educación media son obligatorias, debiendo el Estado financiar un sistema gratuito con tal objeto, destinado a asegurar el acceso a ella y de toda la población. En el caso de la educación media este sistema, en conformidad a la ley, se extenderá hasta cumplir los 21 años de edad”* (En relación a lo que dispone el artículo 19, N°10 de la Constitución Política de la República de Chile, que hace mención sobre el derecho a la educación), dentro de estas facultades la escolaridad se convierte en responsabilidad del Estado asegurar el acceso gratuito a un establecimiento formal a todos los ciudadanos y ciudadanas del país. estableciéndose concretamente 12 años de escolaridad obligatoria, apeándose así a los tratados internacionales, respecto a los DD.HH. Posteriormente bajo el primer gobierno de Michelle Bachelet en el año 2006 tras una serie de movilizaciones por una educación gratuita y de calidad, se realizó una reforma a la Ley N° 18.692, LOCE (Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza), publicándose así el 12 de septiembre del 2009, La

Ley N°20.370 LGE (Ley General de Educación), en reemplazo de la anterior, en materia de educación llega a refundar aspectos más bien de educación superior, referente al ingreso y sus posibilidades. De otra manera esta nueva ley creo una nueva institucionalidad en materia escolar, debiendo velar por la regulación por parte del Estado, al cumplimiento y requisitos, de los establecimientos en entregar una educación caracterizada por la equidad y calidad, hacia la educación parvularia, básica, y media, fomentando la misma, en todos sus niveles, con la finalidad de garantizar su acceso a toda la población en los dichos niveles educacionales obligatorios. La LGE más allá de garantizar los tratados internacionales, el derecho a la educación, y la libertad de enseñanza, tiene varios “principios”, los cuales es importante analizar, para lograr una comprensión más minuciosa de esta temática educativa a nivel nacional, algunos de ellos son; 1) Gratuidad: El Estado de manera progresiva irá implementando la enseñanza gratuita en los establecimientos subvencionados, los cuales tienen ingresos del Estado. 2) Calidad y equidad: Las y los estudiantes, independiente de sus condiciones y circunstancias, deben alcanzar los objetivos y estándares de aprendizaje que se establecen en la ley, y deben tener las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad. 3) Integración e inclusión: El sistema educacional deberá eliminar todas las formas de discriminación que impidan el aprendizaje y participación de las y los estudiantes, y además debe posibilitar la integración de las necesidades educativas especiales. Generando un espacio donde se encuentren estudiantes con diferentes condiciones socioeconómicas, culturales, genero, religión, nacionalidad etc. Estos en aspectos generales, difícilmente logran cumplirse en el país, según el artículo 19 de la citada norma legal establece que la educación es un derecho de todas las personas, pero haciendo un análisis general:

“En Chile se cuenta con distintos indicadores de desescolarización. Por un lado, la OECD (2017) indica que en el país el 86% de la población termina los estudios secundarios antes de los 25 años. Por otro lado, un estudio del Centro de Investigación Avanzada en Educación, CIAE, (2019) estima que la tasa de prevalencia global de abandono entre los 6 y 21 años es de un 8,99% (correspondiente a 358.946 jóvenes chilenos), en tanto la Encuesta Casen

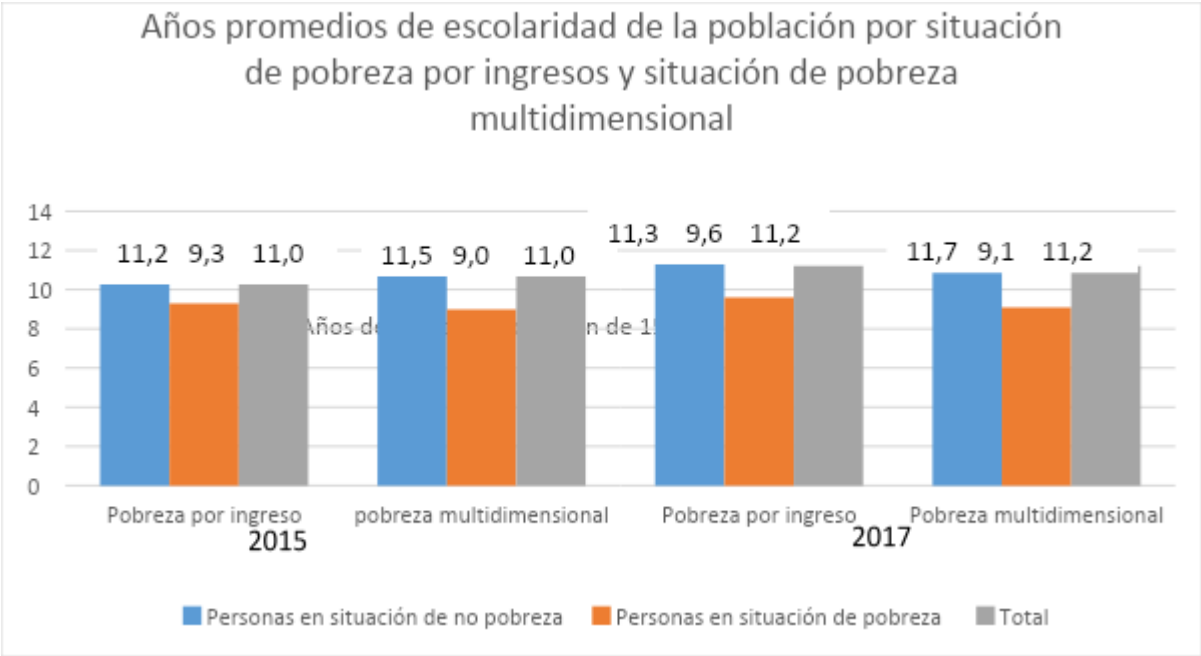
(Ministerio de Desarrollo Social de Chile, 2018) indica que solo un 3,6% de la población entre seis y 17 años (138.572 jóvenes) ha abandonado el sistema escolar”. (Romo&Cumsille,2020, p.2).

Este hecho nos muestra significativamente una vulneración de los derechos fundamentales, afectando en la “igualdad” de oportunidades que todo niño y niña que debe tener. El Estado debe garantizar las condiciones para el acceso y permanencia de los y las estudiantes con necesidades educativas, ya sea en establecimientos regulares o con alguna modalidad especial. La educación es un derecho que tiene como objeto el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de su vida.

1.1 diferentes abordajes sobre la desescolarización

En Chile los factores que influyen en la interrupción de estudios de niños, niñas y jóvenes son variables, ya sea a nivel individual, familiar, social, material, cultural, o relacionado al contexto de los establecimientos, respecto a las experiencias vivenciadas, la cual llega a la determinación de su deserción o exclusión del sistema escolar. En Chile según los estudios de MINEDUC (2020) actualmente existen 186.723 niños, niñas y jóvenes fuera del sistema escolar, abarcando desde los 5 a los 21 años, esta cifra estaría abarcando el índice de exclusión escolar en todo Chile, la cual no deja de ser sumamente preocupante, ya que nos revela que los mecanismos en las políticas educativas reproducen una gran desigualdad educativa y social. Sin embargo, existen diferentes formas de medir estos índices, la tasa de niños, niñas y jóvenes que se encuentran fuera del sistema escolar son medidos generalmente de acuerdo a la contraparte, quiere decir en base a la tasa de matrícula, esta corresponde a la forma más básica de medir. Pero realizando un estudio de comparación desde los datos de CASEN (20015-2017), la encuesta de caracterización socioeconómica, arroja estos porcentajes, los cuales es importante analizar para tener un estudio más minucioso del fenómeno. A continuación, en el siguiente grafico se evidencia los años promedio de escolaridad de la población por situación de pobreza por ingresos y situación

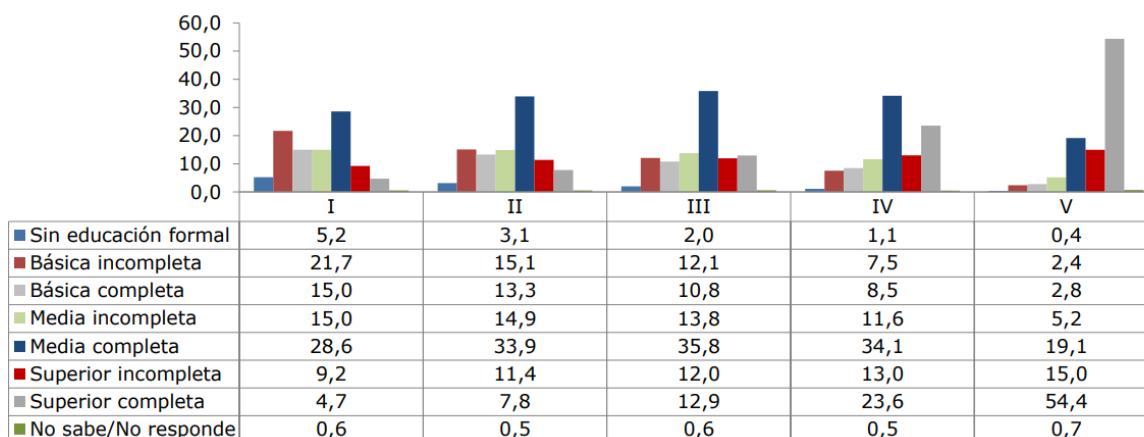
de pobreza multidimensional (hogar, salud, educación, nivel de vida), en el año 2015, y 2017.



Fuente: Elaboración propia con datos de ministerio de desarrollo social, encuesta Casen 2017.

De acuerdo a estos estudios solo en los año 2015-2017 existiría un porcentaje altamente preocupante, ya que se evidencia el vínculo entre educación, desigualdad y pobreza existente en el país, las políticas educativas están diseñadas en función del mercado neoliberal, porque evidencian la desigualdad de oportunidades, las cual tienen la función de mantener un status quo, y se visibilizan en las limitaciones respecto a las oportunidades de empleo, que se verán envueltos a futuro, ya que en el contexto económico se exige cada vez más un mayor manejo académico, por lo tanto existe una exclusión del sistema de oportunidades socioeconómicas, de esta manera se presenta una violación a sus derechos humanos. En el siguiente gráfico se puede observar la distribución del nivel educacional por el quintil en el año 2017, según la encuesta CASEN. Abarcando jóvenes de 18 años o más.

Distribución de la población de 18 años o más según nivel educacional/ por quintil de ingreso:



Fuente: Gráfico extraída de síntesis de resultados Casen 2017, educación/
http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casenmultidimensional/casen/docs/Resultados_educacion_casen_2017.pdf.

Según lo que se puede observar en el gráfico las familias pertenecientes a menores ingresos, con esto me refiero a los ubicados en el I quintil estarían concentrados la mayor parte de jóvenes que están fuera del sistema educativo, representando un 21,7%, tienen educación básica incompleta, mientras que los pertenecientes al V quintil corresponde a un 2,4%, por lo tanto, puede plasmarse un rezago educativo desde los niveles más bajos respecto a ingresos, es decir los más vulnerables. Tras este contraste podemos evidenciar quienes son los que logran completar la educación superior de manera exitosa, el V quintil con un 54,4%, pero en cambio el I quintil solo logra concretar con un 4,7%, demostrando el acceso desigual de la población a la educación, es decir, tal como mencione anteriormente los mecanismos en las políticas educativas reproducen la desigualdad educativa y social, esto quiere decir que los factores socioeconómicos influyen sobre la educación y el aprendizaje, afectando el desarrollo ocupacional y económico a futuro.

El abandono escolar es un fenómeno que ha sido comprendido teórica o conceptualmente desde dos perspectivas, en primera instancia se aborda como deserción, ya que es una decisión voluntaria por parte de los sujetos, enmarcando el problema dentro de una perspectiva individual, desde un marco de características sociales y familiares (extraescolares), ya que el estudiante no posee las habilidades o apoyo familiar para seguir (Marchesi & Hernández,2003). En cambio, la segunda comprende al fenómeno como algo relacional y estructural, y es abordado como desvinculación escolar o exclusión, ya que sería el resultado de un problema de ajuste del estudiante y el sistema social o escolar:

“Incluso, autores como Núñez (2003 en UNESCO 2009), describen los procesos de desescolarización directamente como una exclusión, como la pérdida de las posibilidades de articulación y de incidencia en la actualidad de época, quedando la sociabilidad restringida a los límites de un gueto. Se produce una pérdida de dignidad de la persona, una sumisión pasiva a efectos de segregación social”(UNESCO,2009, p.47), (SENAME & MINEDUC, 2016, p.19).

De esta manera se puede suponer tras estos diferentes referentes analíticos, conceptuales, y modelos interpretativos que son múltiples los factores influyentes, ya que son diversos, y multidimensionales. De esta manera actualmente se habla un proceso de desescolarización a quienes no están dentro del sistema escolar, y nos acerca a una comprensión más completa del fenómeno estudiado. Por otro lado, es evidente que afecta a la sociedad más vulnerable pertenecientes a lugares totalmente segregados o marginados de la ciudad.

1.3 Reinserción escolar: Origen de las escuelas de Reingreso en Chile

La desvinculación escolar es actualmente un problema crítico que persiste en toda Latinoamérica los cuales se presentan particularmente y con un gran nivel entre jóvenes vulnerables. Como se mencionó anteriormente la educación primaria y secundaria en Chile es obligatoria y gratuita, la cual está estipulada en la Constitución Política de la República,

por lo tanto, el Estado debe garantizar su acceso, para que no exista una violación a sus derechos fundamentales. Y en base a la promulgada Ley N°19.876 (2003) que establece los 12 años de obligatoriedad escolar, se comenzó a realizar programas de reinserción escolar que abarcaban la temática de “deserción” escolar. Por una parte, MINEDUC aborda la reinserción como un proceso que ayuda a restituir e derecho a la educación de las y los ciudadanos, donde tiene la intencionalidad de recuperar la condición de aprendiz a quienes han sido excluidos de la educación (MINEDUC, 2017). Donde se integraron 3 modalidades; la primera en base a programas de retención, el segundo a programas de reinserción educativa, y la última a escuelas de reingreso.

“La primera modalidad se integró en 2014 y tiene como objetivo garantizar la permanencia de los estudiantes dentro de la escuela, actuando de manera preventiva y promocional (MINEDUC, 2011). Los programas de reinserción, por su parte, trabajan en la consolidación de espacios educativos diferentes de la escuela regular, donde se pueda desarrollar un trabajo dirigido a todos los escolares, particularmente a aquellos que se encuentran desescolarizado por un año o más y que tienen un desfase escolar de, al menos, dos años (MINEDUC, 2017). Estos programas desarrollan actividades de forma constante y con horarios no muy extensos, con el fin de generar un espacio-puente (transitorio y de preparación) para que los estudiantes puedan terminar su educación formal (MINEDUC, 2017). En general, son iniciativas ejecutadas por organizaciones de la sociedad civil que trabajan en colaboración y con recursos del Estado (Unesco/OEI-Chile, 2009). Por último, se encuentran las escuelas de reingreso o escuelas de segunda oportunidad, concepto que nace en la Comunidad Económica Europea (CEE) a finales de la década de los 90 con el propósito de crear iniciativas flexibles, motivadoras y adaptadas al entorno social del joven que abandona la escuela (Unesco/OEI-Chile, 2009)”, (Romo&Cumsille,2020, p.6).

El último señalado, referente a las escuelas de reingreso son parte del foco de esta investigación, por lo tanto, tendrá un mayor énfasis a la hora de analizarlo y describirlo. Las

escuelas de reingreso como se mencionó anteriormente esta direccionada a niños, niñas y jóvenes que se encuentran des-nivelados por varios años, por lo tanto, llevan una gran cantidad de años fuera del sistema escolar, es por esto que las necesidades, métodos y evaluaciones son totalmente diferentes a las que se emplean o aplican en las escuelas tradicionales. De esta manera se implementan planes y programas únicos, ajustándose a las necesidades particulares del educando. Junto a esto se crean programas extracurriculares enfocados en capacitaciones laborales.

Tabla 3. Características de participante en Programas SENAME y MINEDUC

PARTICIPANTES	MINEDUC	SENAME	Promedio
Participantes de sexo masculino	60,1%	65,0%	62,6%
Edad promedio de los participantes	15,9	16,0	16,0
Participantes que son madres o padres	13,4%	10,8%	12,1%¹³
Participantes en situación laboral activa	14,1%	20,6%	17,4%
Años de rezago escolar promedio	4,3	4,1	4,2
Número de cursos repetidos promedio	1,3	1,5	1,4
Presencia de dificultades de aprendizaje	28,6%	38,6%	33,6%
Discapacidad (física o intelectual)	4,9%	17,5%	11,2%
Participantes con experiencias previas de vulneración de derechos	51,6%	80,7%	66,2%
-Maltrato psicológico	30,0%	46,6%	38,3%
-Violencia intrafamiliar	21,9%	51,6%	36,8%
-Maltrato físico	18,4%	34,1%	26,3%
-Trabajo infantil	4,0%	12,1%	8,5%
-Abuso sexual	9,0%	3,2%	6,1%
Participantes que han tenido conflictos con la justicia	31,1%	47,1%	39,1%
Participantes diagnosticados con algún trastorno de Salud Mental	35,0%	45,7%	40,4%
Participantes con consumo de drogas	53,0%	68,3%	60,7%

Fuente: Tabla extraída de Estudio de caracterización de los programas de reinserción educativa de SENAME y MINEDUC (2016), p.24.

Según la reciente tabla podemos evidenciar lo siguiente; un número mayoritario de los que asisten a las escuelas de reingreso son del género masculino, correspondiente a un 62,6%,

que rodean los 15 años aproximadamente, en los cuales presentan problemas con el consumo de alcohol, y drogas, cabe señalar que a grandes rasgos un 12,1% son padres o madres, por lo tanto obstaculiza gran parte de su trayectoria educativa, las y los estudiantes que asisten o que son parte de dichas escuelas arrojan un alto índice de vulnerabilidad social y económica, sujeta a la pobreza multidimensional.

La educación en Chile causa circuitos segregadores y reproductores de desigualdades, con principios neoliberales de mercados en su estructura. Claro ejemplo es la diferencia que existe en los ingresos destinados al sector público y privado en materia educativa: *“Los colegios con financiamiento privado invierten en promedio US \$2.700 por estudiante al año, aquellos con financiamiento público reciben sólo US \$600 para los mismos fines y para alcanzar las mismas metas/propósitos educativos”* (Salvat, 2009). Es importante recalcar que actualmente las escuelas de reingreso no tienen un sustento económico eficiente por el Estado, estas reciben una subvención como cualquier escuela tradicional, en base a su asistencia, tomando en cuenta que es la población que más necesita de una política pública que dé respuesta a sus necesidades, contribuyendo con mayores recursos, materiales, tecnología, y que vayan enriqueciendo sus aprendizajes.

1.3 Experiencias, desafíos, y rol docente en contextos vulnerables

Actualmente la práctica pedagógica en contextos vulnerables o críticos sigue manteniendo una alta ineficacia, producto de la interacción social y pedagógica determinante que se genera en la sala de clases. Los contextos vulnerables se caracterizan no solo por la diversidad de estudiantes, sino que además por la diferencia respecto a formas de aprendizaje, experiencias, habilidades, edades, etc. La formación de docentes que trabajan en contextos de pobreza, de exclusión social, o vulnerabilidad, se caracterizan en base a la adquisición de saberes de experiencias, ya sea individuales como colectivas, que de algún modo se convierten en una labor social, donde el rol docente se transforma en el sujeto que va llenando las carencias afectivas y la parte social del niño. Con mayor razón las que tienen programas de reingreso.

“Una cuestión central reconocida por los directores y profesores de estas escuelas es que en el vínculo con los estudiantes su labor se centra, en primer término, en socializarlos en la cultura estudiantil. En este sentido, una de las cuestiones que resulta el punto de partida de estas escuelas es convertir en estudiantes a los jóvenes que reciben. Este rasgo, que se vincula claramente con la imposición de ciertas pautas de disciplinamiento, constituye uno de los aspectos que estos jóvenes no traen dados y sobre los cuales la escuela tiene que operar. Tal vez una diferencia es que aquello que antes se suponía como una condición a priori, en estas escuelas es motivo de un tiempo y de un trabajo importante. Para que estos procesos se produzcan los docentes señalan que deben establecer un vínculo de proximidad con los jóvenes como una condición sine qua non. Conocer a los alumnos, saber de sus vidas, acompañarlos en algunas de sus decisiones parecería ser nodal para poder escolarizarlos. Los docentes y directores refieren este proceso como el fortalecimiento de la autoestima de los jóvenes y la posibilidad de que se posicionen mejor en la escuela y en otros entornos; en algún caso hasta refieren a que “ordenen sus vidas”. Evidentemente, la escuela en este punto se hace cargo de las formas de inserción social de estos jóvenes, colaborando al disciplinamiento y a la reducción del riesgo social. Aprender a ser estudiante trae aparejado una serie amplia de aprendizajes que no se restringen de manera estricta al ámbito de la escuela”. (Propuesta Educativa , 2008, (30) p.61).

En consecuencia los desafíos que se van presentado para las y los docentes son múltiples, como la baja cobertura que tienen las escuelas de sectores vulnerables y marginales por parte del Estado, que no les da las herramientas indicadas para enfrentar este fenómeno, claro ejemplo es el caso de las escuelas de reingreso que solo reciben subvención por asistencia como cualquier escuela tradicional, e incluso algunas rinden SIMCE, algo que evidentemente no debiese ser, ya que las condiciones no ameritan a que midan sus conocimientos de manera estandarizada en comparación con otras escuelas regulares. Por otro lado, deja en certeza que las escuelas de reingreso terminan siendo una solución parche

a la gran problemática de la exclusión que se genera en el sistema educativo y al mismo tiempo deja en evidencia los mecanismos excluyentes del sistema escolar tradicional.

“La importancia que las relaciones afectivas extra-curriculares e interpersonales tienen para los profesores y para la comunidad local. -admitido por ambas partes. - es una prueba palpable de que la escuela marginal está integrada a la marginalidad y es parte orgánica de la sociedad civil popular a la que oficialmente sirve. A la larga, no es lo curricular, sino la virtud de llegar a lo más íntimo de la identidad interpersonal de la comunidad local lo que constituye el máximo orgullo profesional y máximo prestigio para todo “auténtico” profesor. Y lo que, al final, gratifica con creces su sacrificada carrera, pese al pobrísimo “estatus” social y económico de la misma. ¿Es que el profesor marginal, a fin de cuentas, se paga a sí mismo con el altruismo a toda prueba de su propio? perfil muy especial. y no con el reconocimiento total de la sociedad global a la que dice servir?” (Salazar, 2000, p.173)

En este sentido la falta de equidad en la educación chilena, expresado en la falta de procesos, resultados, estructura, recursos, materiales, tecnología, etc. desfavorecen a la hora de ejercer prácticas de enseñanza-aprendizaje en instituciones en contextos vulnerables. Es importante comprender que la calidad del docente y su enseñanza influye considerablemente, pero del mismo modo se visualizan dificultades en el manejo de estrategias, de herramientas metodológicas y didácticas, ya que no se enseña para poder trabajar y tratar esta temática o fenómeno, por lo tanto, las y los docentes se encuentran en la interrogante sobre cómo enseñar en estos contextos, en los cuales no existe ninguna capacitación, o instrucción, y poder desempeñarse. Es por esto que *“los desafíos para enseñar en contextos de vulnerabilidad implican un alto nivel de especialización de los docentes y coherencia de acciones al interior de las escuelas” (UNESCO, 2010, p. 8).* Podemos ver que es indispensable una formación profesional para las y los docentes que deseen enseñar en contextos vulnerables, y poder brindar un manejo adecuado de conocimiento pedagógico. En consecuencia, urge cambios paradigmáticos y teóricos, que se implementen y logren cambios radicales, por lo tanto, es indispensable una reforma en el

sistema educacional, que instruya en la forma de enseñar según la necesidad del contexto. Con esto me refiero a la trasposición didáctica, que se entiende como el proceso en el cual todo el saber científico o académico sufre transformaciones con la finalidad de adaptarlo a un nivel menos técnico, y que logre ser accesible a cualquier educando no especializado. Esta idea remonta originalmente por el sociólogo Michel Verret (1975), el cuál sostiene que toda practica de enseñanza de un objeto, necesita de una previa trasformación, vale decir la trasformación previa de su objeto en objeto de enseñanza. Por lo tanto, requiere dicha transformación las características y el contexto de la y el educando. (p.140)

“En este escenario, emerge un postulado similar al de transposición didáctica: el conocimiento didáctico del contenido (CDC). Este adquiere particular interés porque identifica los cuerpos de conocimientos distintivos para la enseñanza. “[CB3] Representa la mezcla entre materia y didáctica por la que se llega a una comprensión de cómo determinados temas y problemas se organizan, se representan y se adaptan a los diversos intereses y capacidades del alumnado, y se exponen para su enseñanza” (Shulman, 2005, p.11[CB4]). En este campo, el CDC implica un conjunto de saberes que permite al profesorado trasladar, a la enseñanza, el contenido de un determinado tópico; esto es, hacer la transposición didáctica del conocimiento especializado de un tema al conocimiento escolar objeto de enseñanza y aprendizaje (Acevedo, 2009). Entonces, el conocimiento didáctico se entrelaza entre el contenido y la pedagogía para organizar y llevar a cabo la enseñanza de forma adecuada mediante el uso de estrategias, técnicas y recursos didácticos que toman en cuenta las habilidades, capacidades, destrezas y las características del estudiantado”. (p.6)

Junto a esto es indispensable nuevamente mencionar que se requiere la implicancia de estas instrucciones, o cambios teóricos y paradigmáticos en la forma de enseñar según los contextos, y que se implementen como política pública, tomando en cuenta si de verdad se desea combatir la desescolarización, y sus múltiples consecuencias. No obstante, la

necesidad de innovaciones en la educación ya sea en el escenario de reingreso como regular, se vuelven cada vez más necesarios.

Planteamiento del problema

Las y los docentes a lo largo de su trayectoria educativa logran vivenciar diversas experiencias en torno a la escuela, los cuales generan diferentes impactos en sus vidas, y los van formando como profesionales. Esta investigación tiene como propósito abordar las narrativas de las y los docentes sobre las escuelas de reingreso, este es el caso de la escuela San Francisco, la cual pertenece a un proyecto educativo de la fundación Súmate del Hogar de Cristo, ubicado en un sector vulnerable y de riesgo social en la comuna La Pintana, una de las comunas que concentra una alta tasa de pobreza por ingreso, según la encuesta de caracterización social. El espacio educativo acoge gran parte estudiantes que son pertenecientes a hogar SENAME o de los sectores vulnerables, como las poblaciones El Castillo, El Volcán, Bajos de Mena y la comuna San Bernardo.

Esta escuela contribuye a un proyecto educativo alternativo a la escuela tradicional, donde alberga estudiantes de diferentes edades por nivel, personalizando las estrategias de aprendizaje, y funcionando desde primero hasta octavo básico, contiene talleres, y capacitaciones laborales. La nivelación de estudios del programa de reingreso, está conformado por dos años en uno, pero él o la estudiante, puede ser adaptada a un curso según sus saberes.

Las y los estudiantes que acoge este establecimiento son aquellos que han estado fuera del sistema escolar, por lo tanto poseen una interrupción de estudios o rezago escolar, ya sea por distintos motivos, padres ausentes, paternidad o maternidad adolescente, problemas con la justicia, problemas económicos, o muchos de ellos y ellas fueron discriminados por la escuela tradicional, enajenados por sus diferencias, y cayendo dentro de categorías negativas, y estigmatizadoras, como “flojos”, “delincuentes”, “drogadictos”, o “tontos”, en consecuencia fueron marginados o excluidos por el sistema educacional convencional.

De esta manera es relevante indagar en las narrativas de las y los docentes de la escuela San Francisco, porque corresponde a las trayectorias que han podido vivenciar y experimentar a través de su esfuerzo, perseverancia y desafíos en los cuales están inmersos, para ser más exacta en contextos de total vulneración, convirtiéndose en un poblador más de esa realidad, y frente a eso no pierden la fuerza ni la esperanza de entregarles las herramientas, con ello me refiero fomentar sus capacidades, y habilidades, o suprimir a veces aquello que los aqueja o les causa tristeza, llenar ciertas carencias, ser un hogar más. En consecuencia, se pretende contribuir al campo pedagógico con un conocimiento vinculado a espacios educativos en contextos de marginalización y exclusión social.

MARCO TEÓRICO

1. El origen de las ideologías del “RE”

Para constituir el marco teórico de la presente investigación, se hace pertinente abarcar la categoría “re” para insertarse en la comprensión etimológica del término de reinserción escolar, de esta manera se logrará esclarecer sus características, e ir adentrándonos en su significado mismo. El término “re” fue señalado por el criminólogo argentino Eugenio Zaffaroni (1991), para hacer referencia a las diferentes escuelas criminológicas, corrientes de pensamiento filosófico y penal, como también teorías sociológicas, que tienen una estructura netamente moderna, y hacen referencia al modelo punitivo de la justicia penal, sustentada en funciones de “corrección” y “castigo”, de los individuos con el fin de “rehabilitar”, “reinsertar”, “resocializar”, haciendo énfasis en el delincuente y no en el delito como ente jurídico. (Zaffaroni, 1991, pág. 180).

Los orígenes de las ideologías del “re” según Muñoz y Cornejo (2018) están arraigados al surgimiento de la escuela positivista italiana en la segunda mitad del siglo XIX, dicha escuela se encuentra situada en un pensamiento, y práctica criminológica y penal enraizada

hacia “el hombre delincuente”, más que al delito como tal, enfatizando en los factores antropológicos, sociológicos y biológicos (anomalía) que influenciaron a cometer dicho acto:

“A partir de esta corriente del pensamiento criminológico, dominante e impregnado en nuestros esquemas de pensamiento hasta hoy en día, comienza a surgir las ideologías “re” con el propósito de “arreglar “a este hombre patológico, anormal, y peligroso estudiado por el positivismo” (Muñiz y Cornejo, 2018, p. 3).

Estas influencias para Zaffaroni (1991) las podemos palpar en la actualidad, una visión que posiciona a la sociedad como algo correcto y a los sujetos que cometen actos delictivos o en contra de las normas como enfermos, a quienes se les debe un tratamiento por parte del aparato Estatal, corrigiendo y suprimiendo el “problema”, para posteriormente re-insertarlo en la sociedad.

Según Foucault (1998) las instituciones carcelarias tienen una lógica de condicionamiento sobre el cuerpo, mente y alma, algo que también está presente en todo nuestro alrededor, es el poder y la dominación que está plasmado por doquier, si retrocedemos a la Edad Media, y analizamos el castigo, este tiene un origen divino (religioso), que se les efectuaba a los “infractores religiosos” en público, tales castigos eran netamente crueles como la horca, latigazos, o decapitación, para que dichos delitos no se volvieran a cometer, ya sea para el sancionado, o para el público espectador. Pero en la modernidad, la prisión significó un adiestramiento, y subordinación mercantil, ya que tiene similitudes con el sistema fabril, la psiquiatría, y la escuela, de ahí, su enfoque “corregidor”, o “terapéutico”, para posteriormente conciliar una subordinación al trabajo productivo, la prisión nace entonces en la modernidad, de la mano con el capitalismo, y el castigo desde un origen divino, donde la pena en la modernidad estaría arraigada al rito de la confesión y la penitencia, entonces el castigo sería cumplir la penitencia en una celda, privado de libertad, con la finalidad de “arrepentimiento”, que posteriormente se le fue sumando castigos corporales, para ir “mejorando” cierta penitencia (Foucault, 1998). Entonces cuando se hace mención a las ideologías “re”, se enlaza netamente con el sistema carcelario, donde a diferencia de la

Edad Media, ya no se desea solo castigar al cuerpo, sino que transformar su conducta, esto quiere decir que la cárcel funciona como máquina de disciplina para las malas conductas (Zaffaroni, 1991). De esta manera el término “re” está arraigado en la función de corrección, por lo tanto, la resocialización, o el reinsertar, rehabilitar, se comprende como una reforma dirigido al sujeto que ha violado normas de conducta cardinales en una sociedad. En consecuencia, una vez corregido y culminado este proceso ha cumplido el rol de ortopedia social. (Foucault,1998).

1.2 La reinserción escolar en Chile

Esta investigación tiene como foco principal abarcar la temática de las escuelas de reingreso, su significado, y las experiencias de las y los docentes que han tenido la oportunidad de trabajar en ellas, y junto a esto poder comprender más en profundidad su funcionamiento. Actualmente según la encuesta CASEN (Ministerio de desarrollo social de Chile, 2018), se estima que un número de 138.572 jóvenes han abandonado el sistema escolar (entre 6 y 17 años). Sin embargo, existen diferentes formas de medir los índices de desescolarización, por ejemplo, existe un estudio realizado por el centro de investigación avanzada en educación, CIAE, (2019) el cual nos arroja otra cifra, ya que nos indica que existen 358.946 jóvenes que han abandonado el sistema escolar entre 6 y 21 años. Esto refleja una violación a los derechos humanos tomando en cuenta que el estar vinculado a el sistema escolar, y terminar la educación primaria y secundaria, más allá de ser una obligatoriedad plasmada en nuestra Constitución Política de la Republica, es un derecho fundamental, donde el Estado debe garantizar el acceso gratuito a un establecimiento formal, a todos los chilenos y chilenas del país. Es por esto que el no cumplimiento es una violación de los derechos fundamentales. Es por esto que es preciso indagar que:

“El enfoque de derechos humanos supone la existencia de mecanismos de exigibilidad, es decir, se requiere el reconocimiento de titularidad, que entiende que por el solo hecho de existir, las personas tienen derecho a tener derechos. Esto

presume que los derechos son inalienables y, por tanto, no debiesen estar sujetos a condiciones para su cumplimiento. En este marco, los sujetos sociales categorizados como excluidos no son comprendidos como tutelados y asistidos, sino como ciudadanos capaces de demandar al Estado para que las obligaciones contraídas, a raíz del pacto social establecido, sean cumplidas (Muñoz & Abarca, 2016). El Estado debería garantizar las condiciones para hacer efectivo el derecho a una educación de calidad, priorizando por sobre todo a los niños y jóvenes excluidos del sistema escolar”. (Hogar de Cristo, 2019, p.11)

Es importante comprender que la educación puede ser abordada de diferentes formas respecto a si es importante o no en la vida de las personas, pero es evidente que los individuos que acceden y logran extender su trayectoria educativa mejoran sus ingresos, empleo, salud y otros beneficios sociales e individuales. Pero la interrupción o el abandono escolar afecta negativamente, ya sea desde la privación al acceso a conocimientos, desarrollo de competencias, y estabilidad laboral. Por otra, la interrupción de estudios o exclusión escolar, será abordado por otros teóricos como la manifestación del vínculo entre educación, desigualdad y pobreza. Dejando en evidencia que los mecanismos en las políticas educativas, sólo reproducen la desigualdad social.

Retomando el tema de la escuela y sus políticas educativas, desde una postura crítica las escuelas no responden a las necesidades de las y los niños o adolescentes, Salazar sostiene que “la escuela es uno de los mecanismos que utiliza la sociedad global para reproducirse como “sistema” y como forma de vida: como sociedad organizada” (Salazar, 2000, p. 163).

El gran número existente de niños, niñas y jóvenes fuera del sistema escolar, el ministerio de educación en Chile, ha llevado estrategias para combatir y lidiar con la “deserción” escolar desde el sistema educativo. Estas se encuentran en dos líneas de acción, en primera instancia se encuentra en la retención escolar, que tiene como finalidad prevenir el abandono de NNJ, los cuales están más propensos a la interrupción de estudios producto de maternidad, o paternidad adolescente, la segunda estrategia está direccionada hacia la reescolarización de NNJ, que tienen un sesgo educativo, y han abandonado el sistema

escolar, por pocos o varios años, la cual es abordada bajo el sistema de educación para jóvenes y adultos (EPJA). Esta se encuentra en tres modalidades: 1) Educación regular para jóvenes y adultos, donde tienen la oportunidad de poder terminar la educación primaria en tres años en uno, y la secundaria dos años en uno. 2) en esta modalidad existe una flexibilidad mucho mayor ya que se puede completar la educación primaria y secundaria de manera semi-presencial. Y por último se encuentra la modalidad con programas de reingreso (MINEDUC en línea, 2018b). Indagando en esta última modalidad, es importante destacar que, en Chile, el ministerio de educación invita a instituciones públicas y privadas con experiencia en trabajo-educativo con infancia y jóvenes en contextos vulnerables, a postular a fondos para estos proyectos de retención y reinserción educativa. Mediante estas alianzas público-privadas, el Estado financia a organizaciones sin fines de lucro. El Hogar de Cristo (2019), junto a su fundación SUMATE, la cual posee 5 escuelas de reingreso, en donde se encuentra la escuela San Francisco, en uno de sus estudios “del dicho al derecho” *Modelo de calidad de escuelas de reingreso en Chile*, sostiene que, respecto a estos fondos concursables adjudicados por instituciones públicas y privadas, no son suficientes para la cobertura que implica trabajar esta temática:

“Nuestro país no cuenta con una política pública para dar respuesta a las necesidades de este grupo, ya que se basa en un modelo de financiamiento de proyectos de baja cobertura, poco sustentables en el largo plazo, con un presupuesto oscilante y un sistema de subvenciones basado en asistencia”. (p.13)

Frente a esto dentro de un análisis más acabado Araya (2018) en *Discursos en tensión en el programa de reinserción escolar en Chile (Revista saberes educativos)*, sostiene que si bien la política educativa en Chile, en el programa de reinserción, intenta restituir el derecho a la educación de menores de edad, que están fuera del sistema escolar, no han tenido una exitosa evaluación bajo su impacto, Espínola y Claro (2010 citado en Araya, 2018), señalan que las políticas de prevención y reinserción son débiles e ineficientes con respecto a la magnitud e importancia del problema, Espinoza et.al (2013 citado en Araya, 2018) refuerza esta idea señalando que el programa de Reinserción Escolar posee una débil

institucionalización y carece de recursos para poder solucionar desafíos que se encuentren en una mayor magnitud e impacto.(p.123).

Hasta aquí pese a la baja cobertura e implementos generados por el Estado para solucionar esta temática y restituir el derecho a la educación como derecho fundamental, tal como lo mencione anteriormente, retomando la postura crítica hacia la escuela como mecanismo de control social, y reproductora de sociedad. Según Salazar (2000) la escuela es un mecanismo reproductor de desigualdades, y de las estructuras del sistema, con todas sus falencias pretende que todos los niños se integren de igual forma, a esa sociedad heterogénea (que es diferente para los diversos elementos que forman un determinado grupo o conjunto), con las mismas posibilidades de oportunidades, creando una discrepancia, entre las necesidades reales de los niños y las necesidades exigidas por el sistema operante. En Chile en este caso, desde una perspectiva histórica la escuela no responde como aparato o instrumento mediador de las reales necesidades de todos los niños, con menos razón a los que pertenecen a la baja sociedad civil, a los más pobres y desposeídos.

“Las escuelas se dividen, al menos, en dos tipos: las que se mantienen trabajando para la integración social efectiva, y las que terminan trabajando para la “ilusión” de integración y el desarrollo “real” de la cultura de no-integración” (Salazar, 2000, p. 164).

Salazar (2000), menciona que por un lado se encuentran las escuelas que forman a estos niños que sí se insertan en la sociedad global y sin ningún problema. Y las otras escuelas, que funcionan como “escuelas sociales” que albergan a los sujetos excluidos de esa sociedad. Estas cumplen un rol, y ese es el de solidarizar con la exclusión real o la pobreza real, en función o en constante trabajo y compromiso con “humanizar la marginalidad”, lo cual implica asumirla desde el contexto y lógica de vida de ese sector marginado, desde la solidaridad humana que despierta tales situaciones, desde el altruismo, y a la vez ser también un poblador más de esa misma exclusión, ocupando ciertas herramientas como la afectividad, que actúa como agente primordial, por el hecho de que carecen de ella y están

sujetos a la violencia permanente en su contexto carente, producto de ese sistema reproductor de desigualdades y jerarquías con el fin que siga prevaleciendo la misma situación (p.64).

Salazar (2000) sostiene que los profesores se convierten en: *“Como un sustituto de papá o de mamá, que no era, a la larga, ni papá ni mamá. Ni Estado, ni Mercado, ni solución real, sino un endulzante de la vida; valioso en sí mismo, pero, a la larga, inofensivo e ineficaz”* (p.166). Por lo tanto, estas solo giran en el interior de sí misma, de esa misma marginalidad a la que combaten. Las escuelas sociales deben ser mejor trabajadas, donde deben implementar más recursos, y que prevalezca siempre las relaciones interpersonales basadas en la afectividad y la instrucción significativa.

1.2 Sistema educativo en Chile

Una de las categorías de esta investigación es la educación por lo tanto es importante abordar de manera acabada las características del sistema educativo en Chile. La educación en Chile se encuentra dividida en 4 fases, en primera instancia está la parvularia, básica, media, y superior, cabe mencionar que solo la educación básica y media son obligatorios establecidos dentro de la Constitución Política de la República. La educación chilena está regida por la Ley N°20.370 LGE (Ley General de Educación), producto de una reforma generada por el gobierno de Michelle Bachelet en el año 2006, en base a un gran número de manifestaciones que sustituyó la antigua ley que regía nuestra educación la cual la entendemos como la Ley N°18.692, Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), las movilizaciones fueron el fruto de una sociedad abrumada por las características y consecuencias de un modelo educacional orientado al mercado, y que actualmente sigue teniendo, ya que esta reforma no logró acabar el problema de fondo. Este proceso que tuvo la educación chilena a lo largo del tiempo y que inclinó su estructura hacia el mercado, remonta hacia la dictadura impuesta en 1973, por el dictador Augusto Pinochet, donde actuaron fuerzas también externas al país para que logrará culminar (EE. UU), donde

produjo muchos cambios en la estructura y funcionamiento del país, instaurando un nuevo modelo económico conocido como neoliberalismo. Estas transformaciones políticas, económicas, sociales, ideológicas y culturales, fueron devastadoras, Chile entregó todos a manos privadas, y extranjeras, una especie de desmantelamiento, con la ilusión del mejoramiento económico, donde solo unos pocos fueron favorecidos, este sistema económico se logró perpetuar y fortalecer, con la constitución de 1980, y que se fortificó más aún con los demás gobiernos, y la transición democrática, la cual no tuvo cambios estructurales, sólo la perpetuó más aún. Comenzó una desnacionalización del cobre, y privatización de los derechos básicos, como la salud, la educación, derecho a la vivienda, etc. Este proceso María Olivia Monckeberg (2001), lo denomina como “el saqueo de los grupos económicos al Estado chileno”. Volviendo a la temática educativa el Estado comenzó a actuar como socio más que como benefactor. Frente a esto Jiménez & Fardella & Chávez (2018) señalan que:

“El sistema educativo chileno es uno de los más segregacionistas a nivel internacional (OECD, 2009). Incluso más, la profundización del modelo neoliberal en el sistema educativo chileno desde los años noventa a la actualidad, más que revertir dichas desigualdades, no ha hecho otra cosa que ampliarlas y profundizarlas Gentili (1998, citado en Jiménez, Fardella, Chávez 2018).”.

En este sentido para adentrarnos más en cómo se neoliberalizó el sistema escolar, vale decir cómo es que la educación más que responder a una cuestión beneficiosa para la ciudadanía, en virtud de un derecho digno, se transformó a una educación basada en una estética del mercado y de la sociedad del consumo, algo que aqueja a varios países en los cuales está implantado el neoliberalismo. El periodista Venables (2020) nos adentra a esta transformación de la educación en el caso chileno:

“Durante la dictadura el sistema escolar chileno pasa de ser centralizado, administrado y provisto principalmente por el Estado, a un nuevo modelo de organización que se estructura en torno al mercado y que redefine completamente el rol estatal. Las transformaciones del sistema escolar realizadas durante la

dictadura se desplegaron en dos grandes períodos: 1973-1979 y 1980-1990 (Venables y Chamorro, en prensa)”.

De otra manera la educación se fue vinculando entre sociedad, Estado, y el mercado. Algunos autores como Ilich (1973) mencionan que:

La escuela responde a una sociedad, que esté arraigada a un modelo económico, político, y social, pero que se encuentre vigente y emergente. “El sistema y esa misma sociedad global que ocupa a la escuela para perpetuarse: “En todo el mundo las escuelas son empresas organizadas y concebidas de modo que copian el orden establecido, ya sea este orden sea llamado revolucionario, conservador o evolucionista”” (Ilich,1973, p.10).

La escuela, según Pineau (2001) como producto de la modernidad, se expandió luego de manera global, volviéndose así obligatoria, y se convirtió en una metáfora del progreso:

“La escuela es un dispositivo de generación de ciudadanos -sostienen algunos liberales-, o de proletarios -según algunos marxistas-, pero "no solo eso". La escuela es a la vez una conquista social y un aparato de inculcación ideológica de las clases dominantes que implicó tanto la dependencia como la alfabetización masiva, la expansión de los derechos y la entronización de la meritocracia, la construcción de las naciones, la imposición de la cultura occidental y la formación de movimientos de liberación, entre otros efectos” (Pineau,2001, p. 2-3).

Por ende, responde a ciertos criterios, negativos para alguna parte de la población y positivos para otros, ya que como menciona Pineau (2011) es un dispositivo de generación de ciudadanos y a su vez reproduce el statu quo, con esto me refiero que puede producir riqueza como también la pobreza.

En la actualidad, retomando la relación entre sociedad, Estado y mercado han tomado un vuelco en el paradigma económico y social, esto en consecuencia de la caída del “Estado benefactor”, este concepto encierra la idea de que dentro de las obligaciones del Estado es garantizar a toda la población una situación de bienestar, que va más allá de la

supervivencia, sino que, arraigado a la dignidad, ya que tenía la responsabilidad de atender el bienestar público. En cambio, actualmente la sociedad de consumo, y el Estado sufren una contradicción, por un lado, el Estado tiene la función de atender las necesidades y proteger los derechos de sus ciudadanos y ciudadanas, pero el sistema neoliberal limita sus poderes y capacidades en virtud de sus intereses. (Bauman, 2000, p.73).

2. ¿Deserción o exclusión escolar?

Para adentrarnos en esta problemática conceptual es primordial aclarar sus significados y diferencias, porque existen diversas investigaciones y autores que abordan este fenómeno, la cual nos lleva a analizar con mayor exactitud esta temática. El concepto deserción es un término que se vincula al verbo desertar, que alude al acto de abandonar, dejar, o alejarse, este concepto fue extraído del lenguaje o campo militar, está alude a los traidores o irresponsables con ciertas obligaciones o deberes, se utiliza para referirse ya sea a cabos, coronel. Cuando nos referimos a deserción escolar se encuentra bajo esta lógica, con esto me refiero al abandono de la escuela, donde de manera paulatina va llevando a cabo el abandono del sistema escolar. Desde esta perspectiva el problema radica en el individuo, desde su contexto extraescolar, o por sus capacidades o habilidades insuficientes para responder de manera exitosa en el ámbito escolar (rendimiento). Ya que alude a desventajas educativas que posee o porta como sujeto. Por lo tanto:

El sistema educativo no se cuestionaba en caso de que un sujeto lo abandone, y consiguientemente no se plantea una crítica respecto al abordaje que este tiene respecto de los niños y niñas. Este prisma, en la comprensión del fenómeno de la “deserción escolar” ha generado investigación ligada al abordaje de diversas causas del fracaso escolar, como por ejemplo capacidades, motivación o incluso herencia genética, los que son factores estrictamente vinculados a los estudiantes (Marchesi & Hernández, 2003). (SENAME & MINEDUC, 2016, p.18).

Aquella cita nos plantea que bajo esta lógica de desertor la culpa recae en el individuo y no en el sistema mismo escolar, o social, sino que el sujeto es quien tiene como consecuencia el “fracaso escolar”, siempre haciendo hincapié al progreso interno, en el cual no logro tener los hábitos adecuados, ni conocimientos, ni desarrollo personal o social, lo cual fue afectando paulatinamente su rendimiento. En este sentido se asigna una imagen negativa del estudiante, afectando su autoestima, confianza y la posibilidad de alcanzar otras oportunidades en el ámbito educativo, ya que lo etiqueta como un “fracaso”, olvidando la responsabilidad de múltiples factores que lo rodean y lo condicionan. Pero existe otra percepción sobre el abandono escolar, la cual sustenta que es la escuela la que fue incapaz de retener al estudiante, y ejecuta una exclusión pasiva, ya que no crea las condiciones para que las y los estudiantes deseen continuar con el vínculo escolar. En base a este posicionamiento se señala a la escuela como un mecanismo reproductor de ciudadanos, o de sociedad, por lo tanto, reproduce todas sus falencias, como sistema, para seguir perpetuando, así mismo reproduce desigualdades (o status quo), y de esta manera excluye a los sujetos que no logran adaptarse o integrarse a este ideal de “sistema”, funcionando como un aparato ideológico del Estado, aquel que se encuentra al servicio del capitalismo, o mejor dicho del mercado neoliberal. Ya que la escuela tradicional no está preparada para recibir esta nueva población, porque portan características distintas a las que tradicionalmente albergó. (Salazar, 2000: Pineau,2001: Ilich, 1973: Pineau,2001).

Siguiendo estos planteamientos, es importante analizar la relación existente entre desigualdad, exclusión y pobreza, según Sousa (2003) la desigualdad y la exclusión son dos sistemas de pertenencia jerarquizada, ya que la desigualdad implica un sistema jerárquico de integración social, por lo tanto, quien se encuentra abajo, se encuentra dentro y su presencia es indispensable. Pero en cambio la exclusión presupone un sistema igualmente jerárquico pero dominado por el principio de la exclusión, donde se pertenece por la forma en que es excluido, ya que el que está abajo, está afuera. Estos dos sistemas de jerarquización social son tipos ideales, donde ambos se entrelazan formando complejas combinaciones. (p.10) Ambos sistemas han estado históricamente ligados, lo que plantea

Sousa es que el sistema de desigualdad reposa irónicamente en el esencialismo de la igualdad, pero en cambio la exclusión social reside en el esencialismo de la diferencia, ya que la desigualdad es un fenómeno socioeconómico, y la exclusión un fenómeno cultural y social.

Al respecto las autoras Duschatzky & Correa (1999), dentro de sus estudios realizados en Argentina, en el libro *Chicos en Banda*, desearon analizar el escenario de los jóvenes que se encuentran sujetos a exclusión social, para así describirlo, y se dieron cuenta que “expulsión social” era un concepto apto para describir lo que vivenciaban estos jóvenes, en vez de exclusión o pobreza, ya que la pobreza define estados de desposesión material y cultural, pero no impide el pensar de otros horizontes o de alcanzar otras posiciones sociales, y la exclusión describe un estado, el cual está por fuera del orden social, y no logra suponer las condiciones productoras, pero en cambio la “expulsión social”, refiere la relación entre ese estado de exclusión, y lo que hizo posible tal situación, ya que el excluido es solo un dato o un producto, un resultado de la imposibilidad de integración, pero en cambio el expulsado es el resultado de una operación social.

“La expulsión, considerada como una serie de operaciones, nos da la oportunidad de ver un funcionamiento, la producción en la situación del expulsado. La expulsión social, entonces, más que denominar un estado cristalizado por fuera, nombra un modo de constitución de lo social. El nuevo orden mundial necesita de los integrados y de los expulsados. Éstos ya no serían una disfunción de la globalización, una falla, sino un modo constitutivo de lo social”. (Duschatzky, 1999, p.18)

De esta manera considero relevante lo que plantea Bauman (2000) desde un estudio sociológico, concibe que hay muchos modos de ser humano; y que cada sociedad elige el que quiere o tolera, y que cuando nos referimos a “sociedad” al conjunto de personas que se relacionan entre si y que constituyen una totalidad, damos por sentado esa “elección”, pero esa elección muy pocas veces es deliberada, con esto me refiero a que se haya analizado

más posibilidades y a ver elegido la más óptima para todos. Pero una vez elegida esa “opción”, más por omisión que intencional, se hace muy difícil cambiarla, ya que va perdurando y perpetuando en el tiempo, y es lo que determina que una comunidad difiera con la otra. Y quién forma parte de ella o no de ella, o hasta donde llegan sus fronteras, dependerán de la fuerza con que se haya realizado la elección, o el grado de control que ejerzan los individuos dirigentes, y hasta donde se obedezca. Y dicha elección nos lleva a la reducción de una imposición y una consecuencia, y son un orden y una norma para todos. (p.129).

“El orden Y la norma declaran, enfáticamente, que no todo lo que existe puede formar' parte de una adecuada y eficaz unidad, que en ella no hay lugar para cualquier opción. Los conceptos de orden y de norma son afilados puñales que amenazan a la sociedad tal cual es; indican, ante todo, la intención de separar, amputar, cortar, expurgar y excluir. Promueven lo "correcto" al centrar' su atención en lo "incorrecto"; identifican, circunscriben y estigmatizan esos segmentos de la realidad a los que se les niega el derecho de existir, que quedan condenados al aislamiento, al exilio o la extinción”. (Bauman, 2000, p.131).

Llevando estas ideas al caso de la exclusión escolar o social, la cual refleja el vínculo histórico entre educación, desigualdad y pobreza, nos revela tal como fue mencionado por autores anteriores que, este fenómeno es la manifestación de un acto intencional, por parte del sistema, que se desea reproducir y perpetuar, a través de la escuela, la cual funciona como máquina reproductora de esa sociedad organizada (status quo), o “elegida” que responde a un modelo económico emergente. (Salazar, 2000: Pineau,2001: Ilich, 1973: Pineau,2001). Imponiéndose como orden y norma, donde unos pocos reciben los beneficios y otros cargan con los costos (dominador-dominado).

Marco Metodológico

1. Enfoque metodológico

La presente investigación se va a desarrollar conforme al paradigma cualitativo, y bajo el enfoque fenomenológico, llevando en efecto la pregunta de investigación, sus objetivos, y descripción de los fenómenos, haciendo énfasis en la conciencia de los sujetos y la experiencia obtenida por los y las docentes en las escuelas de reingreso, para posteriormente realizar una comprensión e interpretación del fenómeno de estudio. Según Flick (2015):

“Los investigadores cualitativos se interesan por acceder a las experiencias, interacciones y documentos en su contexto natural y en una manera que deje espacio para las particularidades de esas experiencias, interacciones y documentos y de los materiales en los que se estudian”. (p. 12).

En este sentido, la investigación cualitativa se hace pertinente, ya que tiene como finalidad captar las narrativas docentes frente a sus experiencias y pensamiento pedagógico, respecto a los programas de reinserción escolar en Chile, y en el caso particular de la escuela San Francisco, es por esto que la siguiente investigación desea abordar la interpretación de estas narrativas, con la finalidad de comprender las posturas docentes frente a este fenómeno educativo. La investigación bajo el paradigma cualitativo se comprende como un método científico que tiene como finalidad la observación y recopilación de datos no numéricos, utilizando técnicas como entrevistas, grupos de discusión, estudios de caso, historias de vida, textos históricos, observacionales, interactivos, o visuales, como también encuestas, o técnicas de observación (algunas veces participativas). En base a esto algunos autores sostienen que:

“La investigación cualitativa proporciona profundidad a los datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas. También aporta un punto de vista “fresco, natural y holístico”

de los fenómenos, así como flexibilidad". (Hernández, Fernández y Baptista, 1991: p.17).

Dentro de esta investigación es fundamental captar las diferentes narrativas y opiniones de los y las docentes, *"La aplicación imaginativa de la modalidad narrativa produce en cambio, buenos relatos, u obras dramáticas, interesantes, crónicas históricas creíbles (o, aunque no necesariamente "verdaderas") se ocupa de las intenciones y acciones humanas, y sus vicisitudes, y consecuencias que marcan su transcurso"*. (Bruner, p.25). De esta manera poder obtener conclusiones concretas, y no solo la recolección de datos, o acumular ideas o conocimientos científicos, sino producir conocimiento aportando así al campo educativo, con la finalidad de promover soluciones a cierta problemática educativa, tensionando el fenómeno estudiado y que sirva para una mejor comprensión del tema de investigación.

1.1 Tipo de estudio

El tipo de estudio seleccionado en esta investigación es el estudio de caso, porque es adecuado al momento de trabajar con individuos, grupos o comunidades, permitiéndonos indagar en las experiencias docentes dentro de una escuela en particular, para lograr explorar, describir y explicar el fenómeno en profundidad, para finalmente interpretar las diferentes narrativas de los y las docentes sobre la reinserción escolar, en base a sus ideas, creencias y prácticas pedagógicas, que cotidianamente van vivenciando y que van construyendo dentro de la escuela, tomando que se han forjado dentro de un espacio de marginalidad o exclusión social, los cuales van influyendo en la formación del educando. Es por esto que para llevar a cabo este tipo de investigación es preciso tener conciencia de las características del sector de la comunidad escolar a la cual se estudia, ya que es de suma relevancia al momento de indagar en el fenómeno, para posteriormente lograr un análisis de este, para consecutivamente llegar a conclusiones concretas y pertinentes.

1.2 Universo y muestra

Dada la intención de la investigación, frente a lo que pretende identificar, describir e interpretar, sobre las narrativas docentes frente a los programas de reingreso escolar en Chile y los influyentes en la deserción escolar o exclusión de la escuela tradicional, que afecta en gran parte a los y las jóvenes en situación de vulnerabilidad. El universo está canalizado en un establecimiento en específico, La escuela San Francisco se encuentra ubicada en la comuna La Pintana, de la ciudad de Santiago, la cual está sujeta a los programas de reingreso escolar, perteneciendo a una red de la fundación Súmate, que trabaja estas temáticas escolares, concentrados en 5 escuelas en la Región Metropolitana.

La población escolar abarca 74 estudiantes matriculados, con una capacidad de matrícula de 110 cupos, la escuela está compuesta por 19 profesionales, entre ellos trabajadoras sociales, psicólogos, psicopedagogos, profesores, directora, jefe de formación, y jefe de UTP. En donde los docentes conforman una población de 11. Del total universo de la muestra mi investigación estará enfocado en los y las docentes, donde de ese total, solo seleccionaré a 3, los que representaran el universo o población, por lo tanto, los 3 docentes representan la muestra de mi investigación, cuando señalo el concepto de muestra me refiero al conjunto de personas, eventos, o comunidades, sobre el cual se estima recolectar datos, y que logren ser representativos a una población o universo, en este caso al total de profesores que conforman la comunidad educativa. La selección de muestra de la presente investigación es homogéneo no aleatorio, aplicado hacia dos profesores de género masculino y una profesora de género femenino, y estará conformado por un número impar que oscila entre 30-40 años. Con la finalidad de abarcar las diferentes perspectivas y experiencias en torno a los años de dedicación.

Esta investigación la realice dentro de un establecimiento donde logre ejercer dos de mis prácticas formativas, como estudiante de pedagogía en Historia y Ciencias Sociales, por lo tanto, no representa un espacio extraño o desconocido, ya que logré plasmar y vivenciar, diversas experiencias, en la comunidad educativa.

1.3 Técnicas de recolección de información

Para la siguiente metodología investigativa fue pertinente utilizar la recolección de datos a través de la entrevista individual, la cual tiene la característica de ser semi-estructurada, y será aplicada a 2 docentes del establecimiento, dirigidas a uno de género masculino y a otra de género femenino, que oscilan entre 30-40 años de edad, y están conformadas por una guía de preguntas para evidenciar la información relevante que se desea conseguir. *“Una entrevista semi-estructurada del mundo de la vida intenta entender asuntos del mundo cotidiano vivido desde la propia perspectiva de los sujetos. Esta entrevista trata de obtener descripciones del mundo vivido de los entrevistados con respecto a la interpretación del significado de los fenómenos descritos”*. (Kvale,2008, p.32). Al ser semiestructuradas existirá una libertad por parte del entrevistador, a introducir preguntas adicionales, como también tener una actitud de escucha, con la finalidad de crear un clima que logre aportar más información del fenómeno de estudio.

Existen muchas investigaciones en base a la narración, *“Connelly y Clandinin, (1998), señalan que una de las formas humanas de experimentar el mundo es la historia, esto se debe a que los hechos históricos se reviven por un proceso de reflexión, es decir, mirar hacia atrás. Esta experiencia de vida es revivida cuando es inconscientemente contada y conscientemente recontada, entonces, se dice que, en el estudio más elemental, nace el fenómeno de la narrativa”*. (Citado por Huchim, Reyes 2013, p.9), Es por esto que este instrumento puede ofrecer diferentes puntos de vista, para así poder indagar más allá de las versiones oficiales.

1.4 Técnica de análisis de datos

En cuanto al análisis de datos, será en base al procedimiento de codificación abierta, axial y selectiva, propuesta por Strauss y Corbin (2002), la codificación abierta consta de la identificación de conceptos, los cuales se descubren en los datos y sus dimensiones. Y la codificación axial es en base a la relación de categorías y sus dimensiones. La codificación abierta, integra y define las categorías para formar una teoría o validar una teoría, en

relación de dichos conceptos. De esta manera validar las experiencias y narraciones de las y los docentes, y el significado que ellos le otorgan.

Análisis de contenido

Capítulo I: La escuela como máquina reproductora de sociedad

A través de la investigación que lleve a cabo en la escuela San Francisco, con las y los docentes del establecimiento, logré plasmar parte de sus experiencias, y posturas, las cuales fui recolectando por medio de entrevistas aplicadas a ciertos docentes según mi criterio. En este sentido el núcleo de mi investigación es acerca de las escuelas de reingreso existentes en Chile, el por qué existen, cuál es su función, y cuáles son las diferencias que mantienen con las escuelas tradicionales, y qué significado le otorgan las y los docentes a la enseñanza que imparten en este establecimiento en particular, en la escuela San Francisco, ubicado en la comuna de La Pintana. Este capítulo consta de un análisis de las creencias de las y los docentes acerca de la escuela tradicional, el por qué segrega a las y los estudiantes, y cuál es su postura frente a eso.

La escuela es vista de manera convencional un lugar donde concebimos nuestra educación formal, la cual es obligatoria en Chile, ya sea la primaria y secundaria, a la vez el acceso a ella también corresponde a un derecho, el cual esta dictada en nuestra Constitución Política de la Republica, y el no tener acceso a ella sería una violación a los derechos humanos y fundamentales. Pero ¿cómo podemos enfrentar el acto de la segregación dentro de la escuela? se torna muchas veces complicado cumplir con los estándares que nos pide la escuela, ya que las condiciones de la población que compone un país es heterogénea en relación a las realidades y contextos existentes. Por lo tanto, la escuela termina convirtiéndose en un mecanismo que utiliza el sistema para reproducirse por sí mismo, está a la vez también adoctrina ya que te exige que te subordinates a él de manera obediente. Pero el hecho que sea un mecanismo reproductor, no significa que logre responder a las

necesidades de toda esa población, tomando en cuenta que la lógica de ese sistema que se reproduce, en aspectos políticos, sociales y económicos es totalmente desigual. En base a esto comienza una tensión, entre la función reproductiva y alienante que desea formar la escuela, y esa población que no logra ajustarse de manera obediente, ya que prima una fuente de alteridad. Por otra parte, la misma escuela se encarga de excluir a ese sector, anulando sus posibilidades y ser parte de ese sistema, conformado por esa sociedad alienada obedientemente. Salazar (2000) menciona que:

“...la Escuela sólo ha sido y es un instrumento del “sistema social” para mejor disciplinar y gobernar la sociedad civil, y no un instrumento de ésta para enseñar a ese sistema lo que debería ser. ¿Por qué los procesos educativos deben estar controlados, de modo exclusivo y reglamentario, sólo por los agentes del sistema dominante? ¿Por qué la sociedad civil (esto es: ¿el conjunto de los ciudadanos con experiencia de realidad y conciencia cívica) no puede, libre, informada y democráticamente, regular también esos procesos? ¿Por qué debe primar el aprendizaje de la “obediencia” y no el de la “soberanía responsable”? ¿Por qué asegurar que se reproduzca siempre lo mismo y no lo nuevo, lo justo y lo emergente?”. (p.159)

Conforme a esto la escuela no está apta y no desea albergar a esta población extremadamente pobre, o que se resiste al adoctrinamiento y alineación del sistema imperante. Dentro de su función la escuela ha originado la coexistencia de diferentes corrientes teóricas dentro del campo educativo. Para algunos la escuela tendrá la función de socializar e integrar a la vida social. Pero en cambio para las posturas más críticas, representa la lucha social, y albergan las relaciones sociales de dominación. Haciendo un recorrido histórico, hacia lo que se entiende por educación, tenemos de ejemplo a Atenas cuya educación se basaba en espacios de reflexión, o experimentación libre, está albergaba solo un sector de pensantes, esta correspondía a una aristocracia. Otro ejemplo, se encuentra Esparta, la cual tenía una educación obligatoria para todo ciudadano, y primaba

la disciplina, esta tenía un enfoque de instrucción militar, y quien no estaba apto para servir, ya que sus facultades o habilidades no se lo permitían, era eliminado, evitando que fuera una carga. Pero cuando analizamos la modernidad, nos damos cuenta que la educación se fue expandiendo de manera global, conforme a las ideas de la ilustración, su origen es netamente burgués. En su génesis tiene similitud con la educación espartana, ya que nos adoctrina, nos castiga, y nos subordina, y fue forjando a sus intereses, con esto me refiero acorde a lo que cada sistema desea formar como ciudadanos, en sí representa un aparato ideológico de Estado.

Según Foucault (1975) los orígenes de la escuela a mediados del siglo XIX tenían como propósito un enfoque positivista y racionalista, con la idea de construir el camino del progreso y fraternidad, mediante la formación de un ser racional, dejando de lado lo emocional, creando así una escuela anti-emocional, pero a la vez implícitamente controla las emociones como por ejemplo el miedo (castigo), la vergüenza (errores), la culpabilidad (juicios). Frente a esto, podemos decir que la institución denominada escuela, puede ser vinculada a procesos de condicionamiento del cuerpo y del conocimiento, tal cual lo siguen haciendo los hospitales psiquiátricos. El funcionamiento de la escuela según Foucault (1975) desde la modernidad se comprende como una construcción social, que tiene similitudes con la cárcel, y la psiquiatría, donde el castigo sobre el cuerpo ya no se realiza de manera directa, sino que, de manera sutil. Plantea que la escuela está en base a normas, las cuales tienen como fin institucional de orientar y controlar todo, desde lo que piensan, hacen y lo que deben hacer. Esto es en base a su carácter positivista, donde la ciencia de la psicología fue orientando la enseñanza-aprendizaje y el conocimiento. En algo medible, cuantificable, replicable y verificable.

Las escuelas con sus métodos de enseñanza también controlan el tiempo (timbre), la mente y el cuerpo, este último se puede ver en su sistema militarizado, como el uniforme, este les quita su esencia como ser, con el fin de tener individuos sumisos y controlados. Urraco & Nogales (2013) señala que:

“Pero ¿Por qué el castigo se ha considerado, tanto en su génesis como en su evolución, como algo natural? Porque quienes ejercen el poder han convertido el derecho a castigar en una defensa de la sociedad, una corrección orientada a reformar, a curar, a “volver bueno” al desdichado. El castigo se presenta como algo inextricablemente unido a la propia naturaleza humana, a la necesidad imperiosa de corregir, de “normalizar”” (2013, p. 155).

El sistema educativo se ha preocupado desde su origen al adoctrinamiento alienante a través del sistema de la instauración del terror, el cual los limita, vigila y castiga o premia dependiendo de los actos que se vayan desarrollando a través de la vida en el aula. La escuela tiene como su asociación más próxima el sistema fabril e inclusive las instituciones carcelarias, que se van reflejando en el adiestramiento (Foucault, 1975). Un ejemplo es el que los educandos estén obligados a pasar 12 años estudiando, como si fuera una condena. La situación de exclusión que se genera en la escuela tradicional, nos muestra de manera explícita estas ideas recién planteadas, su núcleo es la subordinación, y reproducir una sociedad en base al sistema emergente, con ello también la desigualdad y pobreza. Por eso cuando hablamos de exclusión, pobreza y desigualdad, nos referimos a un vínculo histórico, ya que, quién no está apto para subordinarse y servir al sistema, se elimina o se excluye.

Las y los estudiantes que conforman la comunidad educativa, de la escuela San Francisco, son estudiantes, que tienen algún rezago escolar, ya que han estado por varios, o un año fuera del sistema escolar, porque las escuelas no lograron responder a sus necesidades, fueron ineficientes en poder retenerlos y entregarle las herramientas necesarias para enfrentarse a ese sistema que reproduce. La tensión se genera cuando estas escuelas de reingreso terminan su misión y las y los estudiantes deben retomar la educación tradicional,

ya que aquellas características que los desplazó y expulsó, vuelven a enfrentarse al ingresar. Cuando se entrevistó a la profesora Castillo, señaló lo siguiente:

“Yo creo que negativo, es que tenemos que tener una forma de enseñar a los chiquillos que es a poder reinsertarse al modelo de enseñanza tradicional, creo que esa es una de las falencias que tenemos como escuela, nos pasa que cuando los chiquillos salen de octavo les cuesta mucho volver a insertarse a la educación tradicional, porque es muy distinta, porque no responde a sus necesidades, porque vuelven a ser un número dentro de la escuela, porque ya no son reconocidos por sus capacidades, si no que vuelven a lo que en algún momento, para ellos le fue complejo y los terminó sacando del sistema”. (Castillo, comunicación personal, 10 de octubre 2020).

Retomando estas ideas, considero que las escuelas de reingreso, más que desear reinsertar, se concibe otro tipo de educación, totalmente diferente a las escuelas tradicionales, ya que es mucho más personalizada, contextualizada, y respondiendo a sus necesidades reales. Pese a las perspectivas de teóricos que abordan a la escuela como máquina reproductora de ciudadanos, vale decir de sistema, muchas veces se ignora las resistencias que se van generando en torno a los rasgos represivos de la escolarización, ya que representan luchas y contradicciones dentro de ella misma. Ya que estos mecanismos de reproducción no logran ser completos, ya que estas resistencias, son mecanismos de oposición. Tal como lo abordan las siguientes autoras:

“De aquí que la escuela puede ser entendida como una institución cuya función principal es la hegemonía, pero, también, como su reverso: una institución que se constituye en escenario de lucha y conflicto, donde esa hegemonía no sucede de modo homogéneo y sin contradicciones. Por ello, al pensar en la educación, es importante atender a los complejos procesos y prácticas a través de los cuales los sujetos pugnan por provocar el advenimiento de lo diferente, de su contrario. Por lo

tanto, frente al poder; está el contra-poder; frente a la dominación, está la resistencia”. (Gvirtz & Grinberg & Abregú, 2009, p.94).

Aquella dicotomía que se presenta, nos muestra la resistencia como la manifestación errática y de alteridad del ser humano. En base a esta resistencia que surge en la escuela albergado en estos estudiantes enajenados, le pregunté a la profesora Castillo sobre, si consideraba el espacio de esas escuelas como marginación y resistencia, y me señaló lo siguiente:

“Ahh yo creo que todos los espacios tienen un cierto grado de marginalidad y resistencia, creemos que cada vez aportamos nosotros a que cada año salga mejor a que haya menos marginalidad, de resistencia, de verlos como los pobrecitos pero (...) ha sido un trabajo súper difícil, es súper difícil porque uno tiende a , uno tiende a verlos como más débil, uno tiende a querer protegerlos, y tiende a en ese sentido a que, a tratar de ponerlos al margen de, entonces claro es complejo, es complejo porque ahí, hay un trabajo donde uno tiene que saber entregar las herramientas para que se defiendan solos y darles la posibilidad también para que lo hagan solo, uno tiende a hacer todo lo contrario entonces me (...) yo creo que sí, es inevitable , pero que cada día trabajamos para que sea cada vez menos”. (Castillo, comunicación personal, 10 de octubre 2020).

Por otra parte, dentro de lo que yo pude experimentar, en las prácticas que realice en la escuela San Francisco, valoro enormemente la perseverante lucha realizada por aquellos docentes, auxiliares, Psicopedagogos, trabajadora social, y todos los que componen la comunidad educativa, que día a día, logran contener y suprimir aquellas tristezas, problemas, frustraciones, que aquejan a las y los jóvenes. Y que, a través de pequeños y grandes gestos de amor, a cada niña, niño y joven, les hacen sentir que son importantes, y

no un número más, valorando sus capacidades y habilidades, dejándoles claro que pueden lograr lo que deseen en sus vidas si se lo proponen.

Capítulo II: Vivir en pobreza, segregación social y exclusión escolar

La escuela San Francisco, pertenece a un proyecto educativo de la fundación Súmate del Hogar de Cristo, ubicado en un sector vulnerable y de riesgo social en la comuna La Pintana, una de las comunas que concentra una alta tasa de pobreza por ingreso, según la encuesta de caracterización social. El espacio educativo acoge gran parte estudiantes que son pertenecientes a hogar SENAME o de los sectores vulnerables, como las poblaciones El Castillo, El Volcán, Bajos de Mena y la comuna San Bernardo. De esta manera deseo hacer una comprensión de los procesos de marginalización social, en el contexto educativo, y cómo lo enfrentan las y los docentes de la escuela de San Francisco, y así conceptualizar la escuela urbana marginal y plantear sus problemáticas.

Enrique (2011) nos señala que las ciudades surgieron en distintos lugares del planeta hace más de 5.000 años, y que dieron como resultado aldeas, ciudades, metrópolis, megalópolis, etc. Este fenómeno se entiende como el resultado de la concentración humana que emerge por el aumento de productividad de alimentos, la aparición de la industria y el carácter jerárquico de los gobiernos. Pero a su vez los espacios urbanos siempre han sido un indicador de desigualdad, el lugar, entendido como ubicación socio-espacial, deja en evidencia la segregación espacial, en donde habitan los pobladores. Algo que no tiene nada nuevo, ya que desde la antigua Grecia se lograban visualizar zonas de residencia en función de distinguida calidad, donde acogía a los hombres libres, pero, por otro lado, se encontraba los barrios, en lugares muy alejados, de la ciudad-polis, en estos espacios, se encontraban los esclavos no ciudadanos.

Al relacionarlo con la ciudad de Santiago, podemos evidenciar en sus periferias, como se alberga la pobreza, en guetos de miseria, problemas habitacionales, hambre, y

hacinamiento. Un país como Chile, centralizado y desigual, ha conformado ciudades totalmente dicotómicas en sí mismas. Enrique (2011) nos plantea lo siguiente:

“Por el contrario, la clase alta, media alta y sectores medios en ascenso se refugian en barrios amurallados (Svampa, 2004) con mejor calidad de vida. Estos territorios cuentan con vigilancia que mantienen la seguridad, el orden y el funcionamiento del lugar. Pozo (1993) indica que en el sector de arriba la felicidad y la intimidad son guardadas celosamente por policías, guardias privados, rejas, murallas, árboles. Se trata de un lugar casi invisible de felicidad y tranquilidad. La segregación residencial socioeconómica, como se la ha denominado a esta problemática, según Arriagada y Rodríguez Vignoli (2003) actúa como un mecanismo de reproducción de las desigualdades socioeconómicas de las cuales ella misma es una manifestación. Esta segregación, según estos autores “aisla a los pobres” quienes al tener como contexto cotidiano sólo pobreza y pares pobres limitan sus horizontes de posibilidades”. (p.56)

Cuando llevamos estas ideas a la realidad existente en la comuna donde se encuentra la escuela, nos muestra que no es ajena a las ideas señaladas por el autor, ya que es evidente, la segregación espacial, miseria, y hacinamiento. Uno de los docentes entrevistados se refirió a este fenómeno de la siguiente manera:

“Es una situación que se viene dando desde que Chile es Chile, la segregación siempre ha venido acompañada como un segundo nombre, y eso se agudiza aún más, con todo un sistema orquestado, de desigualdad y falta de oportunidades que la evidencian en cada uno de los estudiantes y de su familia, y esa falta de oportunidades se traducen en múltiples factores que terminan catalogando a las familias como tal. Esas faltas de oportunidades se traducen en drogadicción, en

reclusión, familias segregadas, estudiantes al alero del destino de cualquier persona que pueda prestarle una mano, y eso se ve también no tan solo como a nivel individual de cada familia, sino que también en los medios de estas familias o estudiantes de poder cambiar sus destinos. Estudiantes que cuelgan de las micros, que no tienen un plato de comida asegurado en sus casas, que los asaltan, que los violentan. Esto de la pandemia desnudó esta realidad aún más, como pueden hacerle clases a alguien que no tiene siquiera un teléfono, y si tienen un elemento electrónico en sus casas algún familiar que tiene problemas de drogas lo va a terminar vendiendo, que oportunidades tienen de poder equipararse con otros estudiantes o con un estudiante que puede tener todas las semanas sus clases de cada una de sus asignaturas que correspondan en sus horarios, esa es la desigualdad que se acrecentó aún más”. (Gutiérrez, comunicación personal 15 de diciembre 2020).

En consecuencia, el profesor Gutiérrez nos narra parte de las realidades que están sujetos muchos estudiantes, y como el menciona, la falta de oportunidades, se traducen hasta el no tener acceso a un plato de comida, drogadicción, no poder tener sus clases por no tener un computador o celular, o estar al alero del destino. Por lo tanto, se ven limitados por su contexto, que muchas veces los determina, la segregación social, les limita pensar otros horizontes posibles, a lo que pueden ver día a día, y de cierta forma la pandemia más que acentuar una condición, de por sí desigual, desnuda una realidad que se vive hace muchos años, o décadas en algunos sectores marginales. Por eso esta pandemia, les quito ese segundo hogar, que muchas veces contenía su rabia, carencias, frustraciones, tristezas, y hambre.

Este espacio se vuelve muchas veces determinantes, pero también nos da una luz, ella es la resistencia a esas limitaciones, y frente a eso crear dentro de ese mismo espacio algo mejor, con solidaridad, empatía, y contribuir a esa población que son parte. En relación a esto una docente entrevistada nos plantea lo siguiente:

“Generalmente la gente llega con el discurso de que para ser mejor te tienes que ir del lugar de donde vives y nosotros con el tiempo hemos ido aprendiendo y hemos ido entendiendo que los chiquillos no quieren ser mejores para irse del lugar de donde viven, quieren ser mejor para mejorar el lugar de donde viven, entonces, de ahí como sociedad ya cometemos un error po’, de siempre creer en el discurso de que ellos para que progresaran tenían que salir del lugar de donde están, y no po’, nosotros hemos descubierto con los años qué hay organizaciones potentes dentro, dentro de las poblaciones y que los chiquillos si pueden ser un aporte dentro de esas organizaciones, para sus vecinos, entonces hemos ido cambiando el discurso, porque también, es dañarlos decirles de que tienen que salir para ser mejor”.
(Castillo, comunicación personal, 10 de octubre 2020).

Cuando somos conscientes de la segregación espacial y la exclusión escolar, la cual es realizada de manera intencional por ese sistema al cual pertenecemos, se puede tornar abrumador, pero también podemos plantearnos, cómo poder apropiarnos de ese espacio y tornarlo un lugar mejor. Pero si logramos tener mejores herramientas y posibilidades para mejorar nuestra realidad carente, y sobresalir de la miseria, no debemos olvidar jamás nuestro origen, no olvidemos aquella vecina que se despierta cansada muy temprano, para reciclar en la feria las frutas y verduras por doquier, o aquel trabajador que tiene jornadas de 12 horas, y que vive en tu mismo depto., o block y que no logra disfrutar una tarde juntos a sus hijos, porque debe traer el pan a casa, o aquel joven que viste crecer, ya que vive en el block pareado a ti, pero por cosas de la vida lo consumió poco a poco la pasta base. Lo que plantea la profesora Castillo, tiene mucho sentido ya que existen organizaciones potentes dentro de las poblaciones que han luchado y han logrado conseguir muchas cosas, claro ejemplo es la población Bajos de Mena, donde muchos estudiantes de la escuela San Francisco provienen, parte de las villas fueron construidas sobre basurales o vertederos informales, trayendo problemas de salubridad, ciertas inmobiliarias encargadas

sin escrúpulos construyeron viviendas con pésimos materiales, y en hacinamiento provocando un movimiento de pobladores, que han evitado embargos, por no pagos, y que actualmente en su mayoría ya no paga dividendo por las interminables luchas como pobladores. Lemebel (1994) tras sus escritos logra describir el fenómeno urbano o la ciudad, utilizando el vocabulario cotidiano para evocar a la ciudad en sus diferentes dimensiones del espacio; físico, mental y social.

“La esquina de la “pobla” es un corazón donde apoyar la oreja, escuchando la música timbalera que convoca al viernes o al sábado, da lo mismo; total, aquí el tiempo demarca la fatiga en las grietas y surcos mal parchados que dejó en su estremecimiento el terremoto. Aquí el tiempo se descuelga en manchas de humedad que velan los rostros refractados de ventana a ventana, de cuenca a cuenca, como si el mirar perdiera toda autonomía en la repetición del gesto amurallado. (...) Pareciera que dicho urbanismo de cajoneras, fue planificado para acentuar por acumulación humana el desquicio de la vida, de por sí violenta, de los marginados en la repartición del espacio urbano”. (p.54)

Entre esto la espacialidad responde a configuraciones específicas de relaciones sociales, formas de construcción, de actividades de los seres humanos en esta y las esferas geográficas que repercuten.

Capítulo III: El desafío docente en entornos de exclusión social: Un acercamiento a la experiencia docente en escuelas de reingreso

En este siguiente capítulo, se hace pertinente abordar los desafíos a los cuales se enfrentan las y los docentes que componen la escuela San Francisco, aquella como hemos mencionado se encuentra en un entorno vulnerable, compuesto por estudiantes que se vieron en la condición de abandonar e interrumpir sus estudios. Esta interrupción o

expulsión del sistema educativo, tras lo que hemos abordado, podemos comprender que refiere a un problema multitudinario y multidimensional. Estos jóvenes antes de ser excluidos del sistema escolar cayeron en la estigmatización, por un sistema escolar intolerante, que los etiquetó, en categorías de “flojo”, “ignorante”, “irresponsable”, “delincuente”, “irresponsable”, no lograron ver la complejidad de los problemas que lo aquejan. Las escuelas de reingreso son instituciones de modalidad de segundas oportunidades enmarcadas en los programas para evitar la desescolarización, o como es común asignarle la categoría de “desertores” aquellos que de manera paulatina decidieron abandonar la escuela, en base a lo que pude constatar a través de esta investigación, que esta categoría esta errónea ya que alude a un lenguaje militar, para quienes abandonan su deber, ya sea en la guerra, o batalla. Cuya decisión de abandono recae en el individuo, alto totalmente alejado de la realidad, ya que la población que componen ese grupo que se encuentra fuera del sistema educativo, son sujetos que se encuentran en entornos vulnerables y de exclusión social.

Tal como lo hemos planteado dentro de esta investigación este fenómeno se vincula de manera histórica, con desigualdad, pobreza, Estado y educación. A pesar de representar un derecho y cuyo incumplimiento sea una violación a los derechos humanos de niños, niñas y jóvenes, esto se sigue dando desde una violencia pasiva. Este acto de exclusión hacia niñas, niños y jóvenes, provoca el rezago escolar, y este a su vez limita futuras oportunidades de empleo, en un contexto económico que cada vez pide o exige mayor dominio académico y a su vez también tecnológico para el empleo. Pero el sistema que los anula es en función del paradigma económico imperante, al mercado neoliberal, de la sociedad de consumo. Bauman (2005) señala lo siguiente:

“Como en cualquier comunidad, los pobres de la sociedad del consumo no tienen acceso a una vida normal; menos aún, a una existencia feliz. En nuestra sociedad, esa limitación los pone en la condición de consumidores manqués: consumidores defectuosos o frustrados, expulsados del mercado. A los pobres de la sociedad de

consumo se los define ante todo (y así se lo definen) como consumidores imperfectos, deficientes; en otras palabras, incapaces de adaptarse a nuestro mundo”. (p.64)

En este sentido las estrategias utilizadas por el sistema educativo son ineficientes, para combatir la desescolarización y la exclusión escolar, porque no desea cambiar la sociedad que reproduce. Las escuelas de reingreso tal como lo plantea Salazar (2000) cuando señala a las escuelas que están sujetas a entornos vulnerables y albergan a la sociedad civil marginada, termina solidarizando con la marginalización, pero no la elimina. Algo interesante sobre las respuestas de los docentes entrevistados, cuando le preguntamos cuál era su opinión sobre las escuelas de reingreso, y nos señaló lo siguiente:

“Creo que son un proyecto interesante y atractivo pero que está inconcluso. Si bien es una propuesta arriesgada que, se basa en atacar el foco que nadie quiere visibilizar en Chile, de alguna u otra forma se ve truncado en cuanto a los procesos de readaptación de nuestros estudiantes, principalmente cuando los estudiantes terminan la enseñanza media; ahí queda al desnudo que, en definitiva, el sistema solo está elaborado como un formato de competencias, más allá de destacar las habilidades y las capacidades de cada uno de los estudiantes, y ahí es donde nuevamente entra el circuito segregador de la educación Chilena, que es lo que sucede después del aprendizaje”. (Gutiérrez, comunicación personal 15 de diciembre 2020).

Lo que nos señala el entrevistado es tan real y plausible, ya que no solo lo sostiene, Castillo otra docente entrevista, que una vez que logran atender las necesidades y fomentar las capacidades de los niños, niñas y jóvenes, y se nivelan en torno a los años escolares, les toca volver a la educación tradicional y reinsertarse a la escuela que una vez o varias lo segregó, entonces comienza esa tensión entre las características que en algún momento fueron causa de su expulsión, y la hora de entrar de nuevo a esa máquina reproductora de

ciudadanos, estos son los parte de los desafíos los cuales se ven insertos las y los estudiantes. Por otra parte, los profesores tienen a cumplir el rol de solidarizar con la pobreza real, o humanizar con la marginalidad (Salazar,2000), asumirla desde el contexto y lógica del sector marginado, vale decir desde las y los estudiantes, desde el altruismo, y a la vez ser un poblador más. *“Como un sustituto de papá o de mamá, que no era, a la larga, ni papá ni mamá. Ni Estado, ni Mercado, ni solución real, sino un endulzante de la vida; valioso en sí mismo, pero, a la larga, inofensivo e ineficaz”* (p.166). El siguiente profesor nos señaló parte de los aspectos negativos y positivos que han influido en su experiencia como docente en las escuelas de reingreso:

“Creo que, en más de alguna oportunidad, he visto que los estudiantes presentan historias de vida que son muy crudas y que muchas veces superan incluso las historias de ficción que uno puede ver a través de los medios de comunicación, incluso de los reportajes y cosas así, pero para ello se requiere actuar con templanza, con reflexión de acompañar el proceso de los estudiantes y no entrar en la categoría de prejuicios ni de dramatizar sus vidas, sino que todo lo contrario, ampliar la gama de posibilidades que puedan tener ellos respecto a su desarrollo; ese es como el elemento fundamental”. (Gutiérrez, comunicación personal 15 de diciembre 2020).

Al respecto, al solidarizar o empatizar con estas diversas realidades, que por lo general superan la ficción como menciona el docente, es un acto de resiliencia, ya que se debe tener una capacidad de poder adaptarse y resistir a esas adversidades de por sí precarias y violentas. Creo que representan grandes desafíos, sobre todo cuando nadie te prepara para ello.

Sin embargo, respecto a las posibilidades de transformación en ese espacio de marginación, un docente sostuvo que: *“Sí, Pero es muy difícil, porque se parte desde muy atrás, ehh (...) es muy desigual, la carrera, la experiencia, es muy desigual todo. En el fondo son mucho los obstáculos que hay que pasar cuando desde la marginalidad, entonces, sí se puede, pero se necesitan personas motivadas, se necesitan personas que crean en esa transformación, se necesita que también los niños niñas y jóvenes que están siendo parte de esto también se crean el cuento, pero hay muchas barreras que hay que superar antes de eso”*. (Lagos, comunicación personal 19 de octubre 2020).

En relación a lo que menciona el docente Lagos, deja en evidencia los desafíos que se ven enfrentados y tensiones que se generan en entornos vulnerables, comenzando por cuyas limitaciones superan muchas barreras de lo posible. Un ejemplo es la desnivelación o rezago educativo, y los múltiples obstáculos que se presentan, como cuando las y los estudiantes, tienen problemas de drogas, embarazo adolescente, padres ausentes, porque vienen de un hogar SENAME, algunos posiblemente hayan sido víctimas de abuso sexual, físico o psicológico, y entre múltiples adversidades más. Por eso los planes y programas construidos en estas escuelas deben ser en base a su contexto o realidad. Y en esto, enfatiza la profesora Castillo, *“Ósea las prácticas pedagógicas del establecimiento tienen que ser construidas en base a las historias de vida. Yo no puedo hablar en un curso, donde tengo el 50% de los chiquillos en un hogar de menores de papá y mamá, así de básico, un niño que no se po' fue recogido de la calle y fue criado por otro, yo no le puedo preguntar por su mamá, ni citar a la mamá, entonces yo creo que las trayectorias de vida es el centro para poder construir la trayectoria educativa, si yo no conozco la trayectoria de vida del niño, voy a estar siempre dañándolo, y obviamente eso lo va a volver hacer salir del sistema, es lo que yo tengo que saber y conocer para poder conocer su trayectoria educativa , para poder trabajar con él”*. (Castillo, comunicación personal, 10 de octubre 2020).

En consecuencia, lo señalado por la docente hace alusión a lo que postulan algunos autores (Grizales-Franco y González-Aguadelo, 2009). Sobre la transposición didáctica, concepto acuñado por el sociólogo Verret (1975), quien señala que no puede haber objeto sin transformación, ya que toda práctica de enseñanza de un objeto consta de una transformación previa, hacia objeto de enseñanza. Y mediante este mismo escenario surge un postulado similar, el conocimiento didáctico del contenido (CDC), el cual identifica cuerpos de conocimientos distintos para la enseñanza, por ello necesita comprender los contenidos en profundidad (conocedora de la materia), y la didáctica, adaptándola a los diferentes habilidades y capacidades, *“Respecto a lo expuesto, en el contexto de vulnerabilidad educativa toma relevancia la transposición didáctica contextualizada y el CDC. En tal sentido, el modelo integrador del CDC desarrollado por Gess- Newsome (1999) adquiere pertinencia, pues es el resultado de la intersección entre la didáctica, el contenido y el contexto”.* (Beltrán&Navarro,2018, p.). De esta manera es sumamente importante conocer los contextos, las falencias, dificultades, y capacidades, para luego adentrarse en la didáctica, e ir mediando la enseñanza aprendizaje.

Conclusión

Para finalizar esta investigación, logre llegar a varias conclusiones, en base a los objetivos detallados con anterioridad, en primera instancia cuando hablamos sobre narrativas, nos referimos, experiencias humanas, señaladas en virtud de reflexiones hacia el pasado, y puede ser revivida las veces que se consideren pertinentes, y puede representar un gran aporte al estudio de algún fenómeno, porque cuyo objetivo son las vicisitudes de las intenciones humanas, constituyendo categorías en función a la experiencia. En el caso de las y los docentes entrevistados, en la escuela San Francisco, no es diferente, ya que, en base a sus experiencias y narraciones, y la investigación abordada, logre indagar en varios conceptos, teorías, posturas y tensiones. Frente a esto logre instruirme en muchos conocimientos que con anterioridad no manejaba.

Las escuelas de reingreso en Chile son el resultado de las prácticas políticas y educativas desiguales y excluyentes que el país posee. Cuyas políticas y servicios educativos que alberga están al servicio del mercado neoliberal. La escuela tradicional es concebida para muchos teóricos como una máquina reproductora de ciudadanos, la cual es utilizada por el sistema global imperante para reproducirse por sí mismo, bajo las mismas lógicas, con esto me refiero bajo la lógica capitalista, del mercado neoliberal. Y así mismo se va perpetuando, reproduce riqueza, como también pobreza, subordina de manera obediente, y alienante, como también enajena y excluye a quien no está apto para ese sistema, y no es sumiso y obediente. Pero la exclusión puede representar mucho más que la desigualdad y la pobreza, la exclusión comprende al estar fuera de ese orden social, limitando tus posibilidades de optar a otros horizontes, existen autores como Duchaschatsky (1999) que considera otra categoría para describir a ciertos sujetos enajenados, y es la expulsión social, entendido como un desaparecido, de la vida pública, un invisibilizado, que la gente no espera nada de ellos.

Las prácticas pedagógicas en contextos vulnerables mantienen una ineficacia producto de la baja cobertura por parte del Estado, ya que si, se les da las herramientas adecuadas para

enfrentar esta temática. La escuela San Francisco solo reciben un 30% por parte del Estado, reciben subvenciones por asistencia al igual la cualquier escuela tradicional. De esta manera es indispensable que se otorguen mayores financiamientos a proyectos educativos, y de habrán pasados a nuevas formas de concebir la educación, diferenciándose de alineamiento aplastante de la educación convencional. Más que representar las escuelas de reingreso, un lugar de “corrección”, de “reinsertar”, aludo estos conceptos por su origen etimológico, sobre las ideologías del “re”, forjan un espacio, para la diferencia, para las necesidades de cada niña, niño y joven, que compone el cuerpo estudiantil. Estas funcionan muy diferente a la escuela tradicional, dentro de las narraciones docentes, y las prácticas formativas de mi carrera, pude constatar, que ciertas diferencias crean un clima integrador, y no adoctrinador, la escuela San Francisco no obliga a usar uniforme, es elección personal de quien quiera usarlo, sus mesas se componen de una particularidad, quizás por la idea integradora, pero son redondas, y no individuales, como frecuento observar en las salas de clases de las escuelas convencionales, liceos y universidades, aquellas mesas individuales representan el individualismo imperante en la sociedad del consumo, que se rige por parámetros de competencia. Pero en cambio las mesas redondas creo que fomentan trabajo equipo, apoyo, y juego. Ya que sus clases tienden a ser más lúdicas y autodidactas para integrar a la heterogeneidad estudiantil.

La falta de equidad en la educación en Chile dificulta para que se puedan implementar mejor estos proyectos educativos que en su interior tienen buenas intenciones y buenas propuestas pedagógicas a la hora de concebir la diferencia, pero están incompletas, tal como lo mencionan los docentes entrevistados. En función de esto, el tema elegido en esta investigación fue acorde, a la experiencia que tuve de la exclusión escolar, en su momento no fui consciente de ella, ya que no la comprendía como ahora en todos sus términos y con sus diferentes teorías, y conceptos, pero estuve 4 años fuera del sistema educativo, y parte de los que estuve dentro fueron no constantes, me sentí una excluida por mis diferencias, e inferencias a la realidad que me aquejaba, pero de algo estoy segura, que jamás me sentí acogida, solo logre odiar la escuela, odiaba usar uniforme, que determinarán mis tiempos, que les importaran más si iba con corbata, a qué sí comprendía y le daba significado a lo

qué me enseñaban, tampoco comprenden que quizás la falta de apoyo familiar, o pobreza podría afectar mi rendimiento.

En consecuencia, a uno de los docentes del establecimiento le pregunté, ¿Crees tú que en las escuelas con programa de reinserción educativas se crean posibilidades de concebir el mundo aceptando la diversidad? *“Yo creo que el intento está, no es un cambio radical de la noche a la mañana, sino que un cambio progresivo, pero implica también como un cambio a nivel de quienes imparten ese cambio. Creo que nosotros no necesariamente somos el lápiz del ejemplo respecto a estos valores que son propios de una mirada actualizada de cómo debería funcionar el mundo, sino que nosotros también debemos ir generando un cambio gradual, y ahí yo creo entrar como en el tema de todos los elementos que a nosotros nos han construidos como tal, y que después con el tiempo nos damos cuenta que no era tan así como nos habían configurado el mundo, como nosotros pensamos como alguna vez debería haber funcionado como tal. Y creo que, ese cambio no es tan solo a nivel de escuela, sino de sociedad como tal, no lo quiero centrar tan solo en esta cuestión de ideología de género o algo por el estilo sino que algo mucho más global, respecto a la responsabilidad social y colectiva, a la capacidad de autonomía, de compromiso, de exaltación de la comunión, del valor de las ideas y expresión de estas ideas, creo que el cambio es como mucho más grande, pero creo que es paulatino, no sé si somos como la bandera del cambio, pero somos parte de una trinchera que está intentando apuntar hacia ese horizonte”.*(Gutiérrez, comunicación personal 15 de diciembre 2020)

Frente a esto, y a las ideas indagadas por Salazar (2000) es imposible no plantearse las siguientes interrogantes, si nos encontramos con una resistencia civil, que apunta a un cambio, y se niega a subordinarse y además es excluida, de la educación convencional, ¿podrá una escuela responder de manera plena a sus necesidades, de manera legítima, sin seudónimos ni a la sombra de la escuela tradicional, de la sociedad global? En base a metodologías y funcionalmente, como los objetivos conservadores.

Anexos

Se hace presente que, la siguiente entrevista es una transcripción de carácter **natural** realizada a doña Carolina Castillo Díaz. Se obvian en su caso, repeticiones y tartamudeos. Sin perjuicio de lo anterior, se intentó transcribir textualmente la grabación para darle un sentido cualitativo a la misma.

1. Entrevista 1

Fecha: (03/10/2020).

Nombre: Carolina Castillo Díaz.

Edad: 36 años

Años de Docencia: 14 años.

E: Persona que realiza la entrevista.

Apellido: Apellido del Docente entrevistado.

E: ¿Cuántos años llevas trabajando como docente?

Castillo: Llevo 14 años trabajando.

E: ¿Cuántos años llevas trabajando en escuelas con programas de reinserción?

Castillo: Hace trece años.

E: ¿Cómo ha sido tu experiencia?

Castillo: Em (...) yo creo que es súper buena, pero bien distinta a lo que se hace en escuelas tradicionales. Porque (...) aquí uno trabaja en base a realmente a las necesidades de cada uno de los chiquillos, en cambio a las escuelas tradicionales, más bien se diseña un plan común, para todos los estudiantes y todos tienen que dar respuesta a ello y si no lo dan es como (...) repiten no más po. En cambio acá uno (...) es muy distinto el trabajo que se hace, porque las necesidades de los chiquillos no tienen solo que ver con lo pedagógico, si

no que más bien tiene que ver con una formación integral de los estudiantes, y que finalmente, desde ahí nosotros vamos construyendo el plan individual para cada uno de ellos, y se va adaptando a las necesidades que ellos tienen, a sus historias, a sus trayectorias educativas también po, que muchos de ellos llegan acá con historias educativas bien (...) como complejas, entonces llegan con un rechazo a las escuelas, entonces, antes de que uno les diga , les voy a enseñar tal cosa, tal objetivo de aprendizaje uno parte primero por reparar aquello que no fue bien visto en la educación tradicional , para recién empezar a hacer un trabajo pedagógico, entonces hay harto trabajo que hacer , no solo en términos pedagógicos sino que también en términos socio emocionales.

E: ¿Cuáles son las cosas positivas y negativas que rescatas de tus experiencias?

Castillo: Yo creo que positivo es que (...) creo que en todo Chile debiera ser la educación así, que se ajusten a los niños y no que un curriculum predeterminado finalmente termine incidiendo en todos los chiquillos de manera igual, porque, pasa muchas veces que al final un estudiante puede tener capacidades distintas y puede ser muy bueno en algunas cosas, pero no le abrimos en la educación tradicional la posibilidad que ellos descubran eso, entonces, yo por lo menos lo que rescato de estas escuelas es que efectivamente se trabaja en base a sus capacidades a lo que ellos necesitan es súper personalizado, y además tiene que ver que también el desarrollo de ellos es integral, aquí por ejemplo no se les impone, que no se po, que si en todos lados se suman de una manera, y yo sé sumar de otra manera porque a mí me acomoda, como yo lo entendí (...) se valida igual. En cambio, en otros lados no, porque la profe sabe, o porque la profe enseña a sumar de esta manera el niño tiene que sumar así, entonces, yo creo que eso eh (...) yo lo rescato mucho, yo lo rescato mucho en términos de que la educación para todos los niños en Chile debiera ser ajustado a sus necesidades y no a lo que, si bien debe haber un lineamiento curricular que se entrega eh (...) ese lineamiento también debiera ser flexible para que cada uno de los chiquillos avance.

E: ¿Que elementos negativos nos puedes contar?

Castillo: Yo creo que negativo, es que tenemos que tener una forma de enseñar a los chiquillos también a poder reinsertarse al modelo de enseñanza tradicional, creo que esa es una de las falencias que tenemos como escuela, nos pasa que cuando los chiquillos salen de octavo les cuesta mucho volver a insertarse a la educación tradicional, porque es muy distinta, porque no responde a sus necesidades, porque vuelven a ser un número dentro de la escuela, porque ya no son reconocidos por sus capacidades, sino que vuelven a lo que en algún momento, para ellos le fue complejo y los termino sacando del sistema.

E: ¿Cuál es tu opinión con respecto a las escuelas de reinserción?

Castillo: Ósea mi opinión es que , son un espacio que hoy día como país necesitamos, pero que no debieran existir, yo creo que en la medida en que trabajamos con un sistema de educación mucho más igualitario en donde todos los niños tienen oportunidades, no debieran existir este tipo de escuelas , ósea de verdad, ósea , yo sé que el trabajo que hacemos, es bueno, es de calidad, le ponemos corazón y todo lo que nosotros queramos, pero , si tú me preguntas en lo concreto, no deberían existir escuelas de reingreso. Porque el sistema tradicional, el sistema educativo en Chile debiera asegurar estas cosas, no debiera haber una escuela donde el niño entre porque ya muchas veces ha tenido que salir del sistema tradicional, porque no tuvo las oportunidades, porque no fue mirado como correspondía, yo de verdad creo que el trabajo que se hace en estas escuelas es muy bueno, muy de calidad, pero así debiera ser la educación en todo Chile, no debería ser una excepción, no debería marginar a los chiquillos que salieron por otros motivos, porque el sistema no fue capaz de hacerse cargo de ellos.

E: ¿Cree usted que existen posibilidades de transformación desde la marginalidad?

Castillo: Si, ósea yo soy una convencida de que los chiquillos, pueden, y pueden todo lo que quieran soñar, porque (...) yo llevo trece años, entonces conozco casos donde los chiquillos, se proponen llegar lejos, y llegan muy lejos, son chiquillos que de verdad, (...) no tienen que ver principalmente con que no tengan las capacidades, tiene que ver con que no fuimos capaces como sistema de entregarles lo que ellos necesitaban, entonces cuando

ellos si de verdad, vuelven a confiar en ellos, se dan cuenta de que son capaces de aprender, pueden de verdad llegar a donde ellos quieran llegar, y muchas veces se piensa así como “hay no es que tienen una carrera universitaria”, yo soy como súper (...) ósea sí creo que la carrera universitaria entrega una base, pero también creo que los chiquillos tiene que buscar lo que ellos quieren hacer y hacerlo de la mejor manera, entonces, he muchas veces se piensa que la universidad es como el fin , y yo creo que , yo le digo a los chiquillos “ no la verdad es que has lo que tú quieras ser en la vida, tienes que ser el mejor, tienes que ser o tratar de ser siempre el mejor, y no sé, yo por ejemplo tengo ex estudiantes que son guardias de supermercado y son súper felices y han hecho todos sus cursos o a lo mejor fueron a la universidad y ahora tienen familia, y tienen sus casas y todo el tema, y son felices con lo que quisieron hacer y ¡son buenos en lo que hacen! . Entonces yo creo que también es ahí donde nosotros tenemos que respetar cuál es su decisión, para su vida, porque muchas veces nosotros nos proyectamos, nos pasa un poco como que lo que les pasa a los papas, como que proyectan en sus hijos lo que ellos quisieron y en verdad yo creo que uno tiene que apoyarlos en lo que ellos quieren ser y tratar de que sean los mejores, en lo que quieran ser, y eso no siempre significa llegar a la universidad. Si hay chiquillos que los veo en los programas, hay chiquillos que han puesto un negocio y les va súper bien, hay chiquillos que han sido buenos pa’ la cocina, porque la escuela se les enseñaba gastronomía y no estudiaron nada y hoy en día tienen emprendimientos gastronómicos súper potentes, entonces yo creo que, es ahí donde uno debe apuntar, a que ellos realmente se realicen y sean felices a través de lo que decidan ser, y yo creo que eso si se puede.

E: ¿Cómo estos elementos positivos y/o negativos han influido en tu experiencia como docente en las escuelas con programas de reinserción?

Castillo: Positivo es como todo lo que he dicho, positivo como la forma de trabajo, el mirar a los chiquillos como se desarrollan, ver cómo crecen, como vuelven a retomar sus trayectorias educativas, yo creo que negativo, podría decir (...) muchas veces como los profesionales con los que me ha tocado trabajar, porque , esta no es una escuela donde pueda entrar cualquier profesional, llegar y trabajar , entonces, pasa muchas veces que los chiquillos (...) reciben un profesor , que finalmente esta como por ganarse las lucas que

estar con ellos, y yo creo que eso si me desanima, el tema de ver que hay mucho no sé po , que llegan profes que, que finalmente no le tienen ninguna fe a los chiquillos, no creen realmente que los chiquillos pueden avanzar, no creen que los chiquillos pueden salir a delante, eso realmente me desanima, porque no solo por estas escuelas , si no que cualquier profesor que trabaje en Chile tiene que creer en sus chiquillos, tiene que tener convicción de que los puede sacar adelante, porque estoy parao frente a niños que tú no los querí movilizar a nada, entonces eso sí, que me desanima.

E: ¿Qué rol crees tú que cumplen los y las docentes en las escuelas de reinserción?

Castillo: A bueno yo creo que son el pilar fundamental, ósea si bien los profes tienen soportes como el equipo de gestión, como los auxiliares, los que están todos los días con los niños son ellos, y ese es el rol fundamental, ósea son ellos los que motivan a los chiquillos, son ellos los que movilizan a que aprendan, son ellos los que están ahí en el día a día, entonces finalmente, yo creo que realmente, es el rol fundamental en una escuela, ósea, el docente que está en una sala de clases es finalmente la pieza clave, que todos los demás podemos prestar ayuda, pueden prestar soporte para que esté, pero es el que al final logra, o finalmente es el que le pone como los límites a los chiquillos, porque eh (...) es la persona encargada de estar ahí todo el día, es el pilar fundamental.

E: ¿Cuál es tu visión sobre las escuelas con reinserción educativa en Chile?

Castillo: Mira, mi visión es que creo que son un aporte a la realidad que vivimos hoy en día, porque en todos lados creo que hay niños que han sido sacados del sistema escolar, y no por eso no se merecen tener la oportunidad de poder continuar con su trayectoria, pero (...) también hay un tema a nivel de política nacional, que no hay un reconocimiento, hacer esto es difícil, hacer esto es caro. Entonces, cuando finalmente cuando tampoco como país somos capaces de ver el problema que tenemos o que hemos generado como sociedad eh (...) es más complejo hacerlo.

E: ¿Y cómo influye esto en tu práctica pedagógica?

Castillo: Influye tratando de todos los días de sacar a delante a más chiquillos, de tratar en que ninguno se pierda en el camino, porque finalmente es tan difícil, que ellos encuentran un espacio como este, y que tengan más de una posibilidad de estar en un espacio como este eh (...) que claro, todos los días tratamos de que ninguno se nos valla, de que terminen su trayectoria educativa de que valoricen lo que aquí se les ha entregado, entonces yo creo que es aquí donde podemos estar buscando siempre una alternativa de que, de retenerlos y de que puedan tomarle el valor y puedan entender que no todos los espacios educativos son iguales, que no van a volver a vivir lo que ya vivieron.

E: ¿Qué diferencias crees tú que existen entre las escuelas tradicionales y la escuela San Francisco? Y ¿Cómo influyen estas diferencias en las estrategias de enseñanza aprendizaje?

Castillo: Yo creo que la principal diferencia es que los chiquillos que hay aquí, son como una persona más, en las escuelas generalmente son un número más, entonces, aquí los chiquillos, nosotros nos damos el tiempo de conocerlos, de saber cuáles son sus gustos, sus necesidades, sus miedos, sus aprehensiones, cuales son los límites que tienen y como movilizar esos límites, construir un plan personalizado para ellos, y eso en las escuelas tradicionales no se da.

E: ¿Son programas únicos?

Nosotros tenemos planes y programas propios, y además tenemos programas de integración entonces, los que tienen mayores dificultades además de tener los planes y programas propios, tienen un plan personalizados de trabajo, y además tienen planes personalizados de trabajo tanto en el área pedagógica como formativa.

E: ¿Con respecto a las subvenciones?

Castillo: Tenemos las subvenciones de una escuela tradicional, porque en Chile a nivel de política pública no existen las escuelas de reingreso.

E: ¿Reciben financiamiento del Estado?

Castillo: Sí, pero como una escuela tradicional, es particular subvencionada, pero esto solo cubre el 30% del gasto que genera una escuela de reingreso.

E: ¿Qué elementos influyen en la deserción escolar de los jóvenes?

Castillo: Lo que pasa es que nosotros no creemos que los chiquillos desertan, nosotros somos unos convencidos que a los chiquillos los sacan del sistema escolar, son excluidos del sistema escolar y principalmente nosotros creemos que los factores que influyen provoca el abandono escolar.

E: ¿De qué manera enfrentas esos elementos?

Castillo: Yo creo que principalmente es que hay pocas estrategias en los docentes , que los chiquillos finalmente terminan siendo una molestia y son sacados del sistema escolar, si bien los niños dejan de ir , generalmente dejan de ir porque, otro le hizo bullying y nadie hizo nada en la escuela y ahí es donde no tenemos estrategias de cómo abordar, me refiero al sistema tradicional o por qué el chiquillo que molesta todo el rato en la sala de clases y se le pone la matricula condicional tantas veces que terminan sacándolo entonces claro, el niño se va, eso sí es verdad, pero se va por una seguidilla de cosas que generalmente es por una cosa, ya sea por parte del profesor, del estudiante, de los inspectores de las escuelas, de las instituciones en general, entonces, yo creo que ahí es donde está el principal problema, porque no hay estrategias concretas, en Chile no se ha construido una política pública para poder apoyar eso, si bien tenemos miles de campañas del bullying, cuando tú te vas al trabajo, o a las estrategias concretas (...) ¡no hay! te dan como miles de tips pero no hay estrategias concretas que te ayuden a apoyar los cursos de (...), el sistema no está centrado en tratar de poner el ojo en los chiquillos que tienen dificultades, el sistema está hecho para aquellos que les va bien, para aquellos que avanzan en el ritmo que esta impuesto a nivel nacional, a nivel MINEDUC, no está hecho para los chiquillos que tienen dificultades , y es ahí donde tenemos el gran problema , que no trabajamos para los niños que más necesitan

que se trabaje, si no que se trabaja pa' los chiquillos que avanzan al ritmo que el profesor avanza, se trabaja pal' niño que sabe adecuarse al contexto y no molesta.

E: Más que nada “Para la sociedad que quieren formar”.

Castillo: Claro.

E: ¿Cómo influyen las identidades y trayectorias de vida de los estudiantes en las prácticas pedagógicas del establecimiento?

Castillo: Ósea las prácticas pedagógicas del establecimiento tienen que ser construida en base a las historias de vida. Yo no puedo hablar en un curso, donde tengo el 50% de los chiquillos en un hogar de menores de papá y mamá, así de básico, un niño que no se po' fue recogido de la calle y fue criado por otro, yo no le puedo preguntar por su mamá, ni citar a la mamá, entonces yo creo que las trayectorias de vida es el centro para poder construir la trayectoria educativa, si yo no conozco la trayectoria de vida del niño, voy a estar siempre dañándolo, y obviamente eso lo va a volver hacer salir del sistema, es lo que yo tengo que saber y conocer para poder conocer su trayectoria educativa, para poder trabajar con él.

E: ¿De qué manera las prácticas desescolarizantes combaten la deserción de los estudiantes que ingresan a programas de reinserción?

Castillo: Como las combaten (...) yo creo que principalmente, es que hay un tiempo de trabajo al inicio del proceso para que los chiquillos crean y confíen en que si están en un espacio, esa es la primera práctica que hay que realizar para que ellos de verdad entiendan que pueden salir de esa desescolarización y luego de eso, de que ya te creyeron, es construir un trabajo real con ellos en base a esa creencia, en base a que ellos ya saben que este es un espacio distinto, saben que pueden, yo creo que ahí es donde hay que hacer el mayor trabajo, porque eso generan finalmente que los chiquillos cambien su trayectoria educativa, porque aquí los chiquillos tu podi tener el mejor profe, y no sé, de ciencias, de matemáticas de lo que sea, pero si el chiquillo no le cree, no hay nada que hacer, si el chiquillo no siente que de verdad ese profe se la está jugando por él, va a estar ahí y puede contar con ese profesor, no le va a hacer caso, entonces yo creo que lo primero es eso, y lo

segundo es el respeto por su trayectoria, es respeto por su trayectoria de vida, por su trayectoria educativa, ósea aquí tu jamás le podi decir a un cabro “ hay pero si tu hay repetido 5 veces el quinto”, entonces ese respeto que hay que tener con ellos, es lo que finalmente te asegura la trayectoria.

E: ¿Cómo evalúas tú el rol del Estado en la reinserción escolar?

Castillo: Es que no hay rol, no existe, ósea, no podemos decir ni que es bueno ni que es malo. Hoy en día las escuelas de reingreso existen porque SUMATE y una mesa de trabajo ha ido poniendo el tema sobre la mesa porque se ha ido mostrando que esto existe, pero el Estado no tiene un rol, para el Estado somos una escuela tradicional básica o media como cualquier otra en Chile, el Estado no se hace cargo de que hay miles y miles de niños fuera del sistema escolar, no se hace cargo, tiene el número, pero tener el número no es hacerse cargo. Entonces no hay un rol del Estado frente a este tipo de escuelas, porque te validan como una escuela tradicional, como cualquier otra en Chile, y no entienden que hacer con esto, o lo entienden, pero no tienen ninguna postura frente a qué hacer con esto que es distinto, porque no es lo mismo que una escuela tradicional. No te dan las herramientas, no hay un curriculum personalizado, no hay flexibilidad en nada, ósea nosotros respondemos como una escuela tradicional, como en todas las escuelas, respondemos a una asistencia, si no vienen los chiquillos no nos pagan , damos SIMCE al igual que el resto de todas las escuelas , eh (...) tenemos planes y programas propios porque nosotros lo presentamos porque si no hubiéramos tenido que adherirnos al curriculum nacional como todo el resto de las escuelas en Chile, ósea no hay ninguna diferencia entre una escuela tradicional para el estado, siendo que el trabajo que se hace es muy distinto , siendo que el perfil de los chiquillos que nosotros recibimos es muy distinto al del resto. Y de que los docentes también tienen un perfil muy distinto al de las escuelas tradicionales.

E: ¿Qué opinas sobre la exclusión social y la segregación social que viven los y las estudiantes de sectores marginales?

Castillo: Ósea, es todo un problema eso, porque, eh (...) porque finalmente lo que se hace es cuartar cada vez mayores posibilidades, porque (...) un chiquillo no sé, de Chicureo que

se sale de la escuela, probablemente le pongan a un profe y va a tener otro tipo de (...) va a tener otras herramientas para poder avanzar, en cambio los chiquillos aquí no es solo el tema de que queden fuera de las escuelas, también están fuera de la sociedad o de la sociedad que se quiere construir, entonces finalmente, eh es un tema que también hay que educar a la escuela, porque, cuando terminan, tienen que insertarse a la sociedad, que han estado excluidos toda su vida, entonces es súper complejo, porque, como sociedad generamos un sesgo, y como sociedad se ha ido generando también el tema de que los hacen vivir en lugares aislados, los juntan a todos en una, no tienen posibilidad de roce con otro tipo de, ósea ni siquiera otro tipo de personas, si no que conocer, ósea no sé, para ellos el llegar a un cajero automático, el ir al mall, es toda una travesía, no así como otros lugares que decís en cinco minutos estoy, en frente de mi casa hay otro cajero, ósea que finalmente como sociedad los segregamos de tal manera que, no generamos oportunidades, acá mismo en La Pintana no hay espacios para hacer deportes, no hay espacios verdes, no hay ciclo vías, no hay , ósea si tú te poni a mirar, la cantidad de supermercado, versus una comuna, ni siquiera tan, no sé, no podí hablar de una comuna , no sé, san Joaquín , ósea , las posibilidades son mucho menos.

E: ¿De qué manera crees tú que influyen entonces esta doble segregación que viven los estudiantes en la enseñanza de los chiquillos?

Castillo: Uhh (...) Influye mucho porque ellos tienen ese (...) ellos saben que son segregados, ellos lo tienen claro, entonces cuando (...) nosotros por ejemplo generalmente tratamos de demostrarles las distintas posturas y posibilidades (...) intentamos de alguna manera ir como un poco metiéndolos en esta sociedad a través de las visitas, a través de las salidas pedagógicas eh (...) pero ellos se sienten distintos, entonces para ellos es complejo es complejo educarlos en el sentido en que ellos también tienen las oportunidades en que ellos si pueden insertarse, porque además yo también creo que es un error y nosotros con los años lo hemos ido aprendiendo que generalmente la gente que piensa que para que sean

mejor se tienen que ir de su población y nosotras hemos ido entendiendo con el tiempo que finalmente no es eso po! Finalmente es que

Interrupción de un profesor.

¡Déjalo ahí no más porque van a llegar los demás!

Castillo: Que generalmente es que ellos tienen que ser mejores personas para aportar algo en donde viven, y no para irse. Entonces generalmente la gente llega con ese discurso como súper (...) como de que te tienes que ir por que

Interrupción de un profesor:

¡Toma, toma toma!

Castillo: Generalmente la gente llega con el discurso de que para ser mejor te tienes que ir del lugar de donde vives y nosotros con el tiempo hemos ido aprendiendo y hemos ido entendiendo que los chiquillos no quieren ser mejores para irse del lugar de donde viven, quieren ser mejor para mejorar el lugar de donde viven, entonces, de ahí como sociedad ya cometemos un error po', de siempre creer en el discurso de que ellos para que progresaran tenían que salir del lugar de donde están, y no po', nosotros hemos descubierto con los años que hay organizaciones potentes dentro de, dentro de las poblaciones y que los chiquillos si pueden ser un aporte dentro de esas organizaciones, para sus vecinos, entonces hemos ido cambiando el discurso, porque también, es dañarlo decirles de que tienen que salir para ser mejor.

E: ¿Cree entonces que este espacio de reinserción, en esta escuela, es un espacio de marginalidad y resistencia también?

Castillo: Ahh yo creo que todos los espacios tienen un cierto grado de marginalidad y resistencia, creemos que cada vez aportamos nosotros a que cada año salga mejor a que haya menos marginalidad, de resistencia, de verlos como los pobrecitos pero (...) ha sido un trabajo súper difícil, es súper difícil porque uno tiende a, uno tiende a verlos como más débil, uno tiende a querer protegerlos, y tiende a en ese sentido a que, a tratar de ponerlos al margen de, entonces claro es complejo, es complejo porque ahí, hay un trabajo donde uno

tiene que saber entregar las herramientas para que se defiendan solos y darles la posibilidad también para que lo hagan solo, uno tiende a hacer todo lo contrario entonces me (...) yo creo que sí, es inevitable , pero que cada día trabajamos para que sea cada vez menos.

E: ¿Crees tú que las escuelas con programas de reinserción educativa se crean posibilidades de concebir el mundo aceptando la diversidad como parte de un todo, y que quepamos todos?

Castillo: Yo creo que ese, es como el principal objetivo de estas escuelas, yo creo que eso lo describimos muy bien, porque, en donde los chiquillos entiendan que hay espacios donde todos tienen posibilidades, donde todos podemos estar reunidos, donde más allá que si me cae bien o me cae más, tiene mi edad o no tienen mi edad, tiene mis mismos gustos o no, generamos espacios diarios donde ellos entiendan que si podemos compartir todos, que si como una sociedad, que si tienen que haber posibilidades oportunidades para todos.

E: ¿Cómo se vinculan con la trayectoria y la identidad de los jóvenes de la escuela san francisco de la comuna de La Pintana?

Castillo: Uhhh (...) ese sí que es un trabajo complejo, porque es un trabajo de día a día , de generar confianza , de que ellos te vallan creyendo, de que tú les demuestres de que vas a estar ahí, de que su historia de vida va a ser respetada, de ser transparente para el resto, es un ejemplo, es un trabajo diario, porque claro, ósea nadie llega diciendo, oye yo soy Juanito Pérez y viví en un hogar de menores y me paso esto, no, es una relación, es un vínculo que hay que generar para que el otro sienta la confianza y te pueda contar su trayectoria de vida, por eso te digo que es como la primera parte del trabajo que nosotros hacemos, porque a partir de sus trayectorias de vida vamos levantando sus trayectorias educativa entonces, es como la parte más importante que se hace acá en el trabajo con los chiquillos, este espacio en donde ellos te tienen que creer, en donde ellos tienen que saber que pueden confiar en ti, de generar ese espacio de confianza , que es un espacio para todos y no para algunos.

E: Bueno Carolina esta correspondía a la última pregunta, y me gustaría darte las gracias por responder esta entrevista, y darte el tiempo de aportar a mi investigación.

Se hace presente que, la siguiente entrevista es una transcripción de carácter natural realizada a don Patricio Lagos Gonzales. Se obvian en su caso, repeticiones y tartamudeos. Sin perjuicio de lo anterior, se intentó transcribir textualmente la grabación para darle un sentido cualitativo a la misma.

1.1Entrevista 2

Fecha: 09/10/2020

Nombre: Patricio Lagos Gonzales.

Edad: 29 años.

Años de Docencia: 5 Años.

E: Persona que realiza la entrevista.

Lagos: Apellido del Docente entrevistado.

E: ¿Cuál es tu nombre?

Lagos: Me llamo Patricio Lagos Gonzales y tengo 29 años.

E: ¿Cuántos años llevas trabajando como docente?

Lagos: Llevo 5 años trabajando como docente, y los 5 años los he trabajado en la escuela San Francisco de la Fundación SUMATE.

E: ¿Desde qué año comenzaste a trabajar en programas de reingreso?

Lagos: Desde el mismo año, bueno (...) podría ser también que estuve trabajando en voluntariados antes, pero oficialmente desde año el 2015 que trabajo en esta escuela y ha sido mi única experiencia laboral en el sistema educativo.

E: ¿Cómo ha sido tu experiencia, en lo que respecta a las enseñanzas positivas y negativas que puedes rescatar?

Lagos: Ha sido, en un inicio complejo, en adaptarme a un sistema que no conocía, a un sistema en donde no te lo enseñan nunca esas cosas en la universidad, también una realidad que yo tampoco conocía tampoco, y que (...), y que por circunstancias de mi vida me fui fuera de Santiago, crecí en un colegio particular subvencionado, después estudié en la universidad, y después pa' mí esa era como la realidad po. Y (...) ir conociendo esta realidad que existe eh (...) chicos y chicas que han sido excluidos del sistema escolar, que no están estudiando a los dieciocho años, igual están pensando en sobrevivir o en hacer un primero o segundo básico, creo que era algo para lo que no estaba preparado entonces, fue de menos a más, y ahí como yo me fui desarrollando en la escuela, en el fondo yo fui aprendiendo las dinámicas, eh (...) fui aprendiendo como tenía que ir adaptándome en lo que sabía en lo que podía hacer, entonces, creo que ha sido aprendizajes siempre, ósea, hasta el día de hoy igual sigo aprendiendo justamente, pero fue complejo porque no hay información en el fondo, cuando uno se transforma en el experto en esto a nivel nacional, porque no hay mucho más tampoco.

E: ¿Cuál es tu opinión sobre las escuelas de reinserción?

Lagos: Eh (...) bueno, yo creo que no debieran existir obviamente, porque el sistema debería hacerse cargo de cierta forma a que estas cosas no pasen en el fondo de que no haya niños que estén excluidos por estar trabajando, porque no pudieron adaptarse a distintos colegios. Siento que los colegios deberían adaptarse en todo sentido y no deberían permitirse de que se, de que se excluyan a los jóvenes del sistema escolar, por esa idea nosotros existimos ciertamente, para suplir una falla del sistema.

E: ¿Crees que puede existir las posibilidades de transformación desde la marginalidad?

Lagos: Si, Pero es muy difícil, porque se parte desde muy atrás, ehh (...) es muy desigual, la carrera, la experiencia, es muy desigual todo. En el fondo son mucho los obstáculos que hay que pasar cuando desde la marginalidad, entonces, si se puede, pero se necesitan personas motivadas, se necesitan personas que crean en esa transformación, se necesita que también los niños niñas y jóvenes que están siendo parte de esto también se crean el cuento, pero hay muchas barreras que hay que superar antes de eso.

E: ¿Qué rol crees tú que cumplen los y las docentes en la escuela con programas con reinserción?

Lagos: El rol principal creo que es ser un acompañante y motivador, eh (...) que los niños y niñas descubran en el fondo que son, quienes son en esta vida, que también ellos se vayan descubriendo, entonces, el educador o la educadora tiene que acompañar permanentemente en el descubrimiento de estos niños que han sido excluidos en todo ámbito, entonces (...) es un descubrir permanente.

E: ¿Qué diferencias crees tú que existen entre las escuelas tradicionales y las escuelas de reingreso?

Lagos: Creo que las escuelas como la mía , de reingreso, cierto eh (...) se , se considera al niño, niña o joven como persona en el fondo, no como un número, y eso significa conocer la realidad en la que vive, conocer su familia , conocer todo el sistema en el que se desenvuelven, entonces, aparte de que somos poquititos, es un sistema en el que son pocos niños por sala, muchas veces somos dos profesores en la misma sala acompañando a veinte niños, entonces es una dinámica que en los colegios tradicionales no se puede dar, porque igual para un profesor es casi imposible trabajar con cuarenta o cuarentaicinco estando solo y (...) conocerlos a todos, y conocer sus necesidades entonces, siento que el tema de tener pocos niños en una sala, del estar acompañado, de que los recreos sean distintos, sean entretenidos, de que en las clases también se presenten cosas distintas, se pueden hacer

cosas distintas detrás, desde bajar un proyecto, desde distintas metodologías, desde el juego, creo que da un proceso muy importante a estas escuelas.

E: ¿Cómo crees tú que influyen estas diferencias en las estrategias de enseñanza y aprendizaje en los jóvenes?

Lagos: Ehh (...) la motivación es uno de los principales (...) como (...) impulsores de la autonomía, de hecho, muchos autores sostienen, que mucha autonomía sin motivación no existe, y muchas veces nosotros queremos que los jóvenes sean autónomos entonces, cuando hay niños y niñas más motivados, y se sienten en un espacio más protegido, se sienten en un espacio que los motiva y los anima a más, va a haber aprendizaje en el fondo. Cuando está cubierto ese tema emocional que en muchos casos no ha sido cubierto y acá sí, va haber aprendizaje de cualquier tipo. Entonces si tenemos este colchón firme de tener esta consideración emocional, de que se sientan capaces, de que se sientan parte de un mismo grupo, de ahí va pa' arriba y resulta todo más fácil.

E: A tu juicio, ¿qué elementos crees tú que influyen en la deserción escolar de los y las jóvenes y de qué manera se enfrentan estos elementos en su realidad?

Lagos: Si (...) creo que (...) en general yo puedo decir que hay muchos factores , dentro de todos los que pueden existir , que hayan tantos niños en una sala, en un colegio tradicional y que finalmente el profesor o la profesora sea , ya voy a entregar o voy a pasar mi contenido y voy sacando la clase porque se ve sobrepasado muchas veces porque es entendible la cantidad de niños, y considerando que cada niño y niña tiene una necesidad distinta, que tengo que atender, que tengo que comprender, para poder enseñar, entonces, (...) cuando estos niños que son conflictivos, que son hiperactivos, que son con déficit atencional y que tienen diferentes situaciones, no se ven comprendidos en un colegio (...) se van!, o son excluidos simplemente desaparecen por qué, porque el colegio no asume en el fondo, porque en el fondo no asumen esta necesidad, no asumen estas diferencias y el

que no está, se va no más po', o el que no está dentro de este cuadro, y que no calza dentro de este cuadro en el fondo, no nos sirve en este sistema y se tiene que ir. Entonces creo yo que ese es uno de los factores más importante en el tema de la deserción, en donde este cuadrado que tenemos, que en el fondo somos una sociedad que deja mucha gente afuera.

E: ¿De qué manera se enfrentan esos elementos en su realidad?

Lagos: Bueno en todos lados, yo creo que estos temas como la exclusión y la segregación y sentirse fuera, te implica en todo ámbito de tu vida, siento que los niños con los que (...) bueno con los niños y niñas que trabajo, no se sienten como parte de una comunidad, no se sienten parte de un país, no se sienten parte de una sociedad, y eso va a llevar a una cadena de situaciones trágicas en realidad de ahí en adelante.

E: ¿Cómo crees tú que influyen las identidades y trayectorias de vida de los estudiantes en tus practicas pedagógicas? Dentro establecimiento.

Lagos: Nosotros tenemos que considerar en tanto la vida de los estudiantes (...) nosotros lo primero que hacemos, bueno, los niños entran durante todo el año, en octubre están entrando niños, niñas, entonces (...) pero tenemos como la principal misión conocerlos, es conocer la realidad, conocer con quien vive, conocer su historia, conocer que palabras le puedo decir, o que palabra no les puedo decir, porque hay niños que detonan ante ciertas palabras, entonces el conocerlos bien, conocer su identidad y su historia en el fondo, nosotros de ahí planificamos, de ahí hacemos todo, de ahí nosotros vemos cuales, hasta donde nosotros podemos llegar también, entonces, sin ponerle los límites a ellos. Como nosotros planificamos el aprendizaje es fundamental conocer la vida, la historia y la identidad de cada uno de estos niños y niñas.

E: ¿De qué manera las prácticas desescolarizantes que se hacen en la escuela San Francisco combaten la deserción escolar de los estudiantes que ingresan?

Lagos: Creo que ahí eh (...) el tema de (...) hay muchos temas de identidad personal cierto, un tema de que ellos puedan sentirse ellos también, que es uno de los lineamientos de la escuela San Francisco, la escuela San Francisco, invita a la expresión también, ósea (...)

este tema de que no hay tanto atao' por el uniforme, y así miles de cosas en el fondo que no sentamos en mesas redondas y como que todo lo que tenían de estructura de escuela aquí como que desaparece un poquitito, siendo todavía una escuela, entonces, siento que le da un espacio como más de libertad y de explorar, entonces siento como que, al tener este espacio de libertad , de explorar de descubrirse, obviamente esa es una herramienta que va a repercutir en tener menos deserción pensando que el niño o niña va a estar más motivado en cada día ir, en que va a haber una experiencia nueva, cada día es distinto también.

E: ¿Cómo evalúas tú el rol del estado en los programas de reinserción escolar?

Lagos: Nefasto, si no fuera por este tipo de iniciativa SUMATE, o un par más en la región metropolitana y contando, eh (...) nadie se hace cargo de los 200.000 mil niños, niñas y jóvenes que están actualmente fuera del sistema escolar que van a hacer muchos más después de la pandemia, que pasa con esos niños que nadie atiende, esos niños que nadie ve, esos niños que están ahí en la calle, que va a pasar con ellos en diez o veinte, treinta años más y esa es la sociedad que vamos a tener en 20 o 30 años más entonces (...) hay que hacerse cargo ahora para presente y el futuro, y el Estado no se está haciendo cargo.

E: ¿Qué opinas sobre la segregación o exclusión espacial que viven los y las estudiantes de los sectores marginales?

Lagos: Es duro, porque (...) siento que el Estado también y todos vamos como diciendo que ya vallan pa ese lado toda esta gente, esta gente la seguimos exprimiendo, no hacemos nada con el tema de las drogas, no hacemos nada con el tema del alcohol, lo mantenemos ahí, nos mantenemos ahí, nos mantenemos ahí, y es un mundo, es una burbuja en el fondo, que se genera, mas encerrado, y ellos no se sienten como te comentaba antes, no se sienten parte de algo más grande, no se sienten de la Región Metropolitana, no se sienten parte de un país, no se sienten parte de (...) entonces esa exclusión te hace sentir hay pa' que me voy a hacer parte, hay pa que me voy a involucrar, y porque voy a cuidar los espacios comunes y porque voy a cuidar las áreas verdes, porque voy a cuidar no se diferentes cosas, y si no soy parte, si a nadie le interesa, si yo me muero no pasa nada (...) no están ni ahí conmigo, entonces nunca le han demostrado afecto, entonces, esto de la exclusión a nivel

espacial, es muy fuerte en lo que es para ellos porque, el tema de tener que recorrer no sé, si querí ir al centro tenis que ir como en dos horas prácticamente, y me puedo perder, entonces es ahí cuando uno siente como, pucha, y hay muchas cosas que solo lo podí hacer en el centro, entonces así va pasando, bueno igual pasa en las regiones, uno se tiene que ir a estudiar en centro, la Región Metropolitana y también es fome po.

E: ¿De qué manera crees tú que influyen en los estudiantes, en aspectos académicos me refiero, esta exclusión social, que se ven envueltos?

Lagos: En términos académicos, (...) yo creo que es un desinterés en general, yo creo que influye mucho en el desinterés y busca en el fondo, para que voy a estudiar, para que voy a seguir, creo que demás a mí me pasa que cuando yo estudie, cuando yo tome decisiones es porque, como que quiero mejorar la sociedad cachay, yo cuando dije, voy a estudiar pedagogía, creo que muchos lo hacemos así, porque quiero formar un país mejor, porque quiero formar jóvenes, quiero trabajar, quiero generar un impacto que haga a esta sociedad algo mejor (...) pero si no tengo, pero si no tengo ese apego con esta sociedad, si a mí no me interesa, es como, pucha, cual es mi fin, al final sobrevivo, cachay, al final, vivo el día a día, y no veo más allá, entonces, creo que eso, desmotiva en el fondo, porque si no tengo algo más por lo que vivir, en el fondo son como todas estas horas como más pro sociales, eh (...) uno no combate y va como perdiendo como ese propósito, entonces (...)

E: ¿Crees tú que las escuelas, en este caso, como la escuela San Francisco, con programas de reinserción educativas se crean posibilidades de concebir el mundo aceptando la diversidad como parte de un todo y donde quepamos todas y todos?

Lagos: Si, totalmente, y siento que si hay más escuelas trabajaran como la escuela San Francisco, como la fundación SUMATE, como todas sus escuelas, eh, el mundo tendría más apertura a la diversidad, el mundo tendría más apertura a la tolerancia a compartir, a aportar, a colaborar, en la escuela nos aceptamos todos con nuestra historia, y las respetamos, y vamos pa' delante, y salimos a delante, no nos quedamos con cuestionamientos de oye tu vienes de acá, oye tu soy de acá, o que eres así, oye tu porque te

vestiste así, no, estamos en este espacio, nos respetamos con nuestros problemas, con nuestras dificultades y vamos avanzando.

E: Con esto damos por finalizada la entrevista, y muchas gracias por darte el tiempo y contestar las preguntas.

Se hace presente que, la siguiente entrevista es una transcripción de carácter **natural** realizada a don Anyelo Gutierrez Torres. Se obvian en su caso, repeticiones y tartamudeos. Sin perjuicio de lo anterior, se intentó transcribir textualmente la grabación para darle un sentido cualitativo a la misma.

1.1 Entrevista

Nombre entrevistado: Anyelo Fabián Gutiérrez Torres.

Edad entrevistada: 33 años.

Años de docencia: 7 años

Fecha de la entrevista: 15/12/2020

E: ¿Cuántos años llevas trabajando como docente y, cuando comenzaste a trabajar en escuelas con programa de reinserción?

Gutiérrez: Tengo como 7 años trabajando en la Escuela más o menos, desde asistente de aula hasta Profesor, son cerca de 7 años y de la Escuela “Súmate”, llevo creo que como 4 o 5 años más o menos.

E: ¿Cómo ha sido tu experiencia, me podrías ir relatando cuales son las cosas positivas y/o negativas que has podido tener en todo este tiempo?

Gutiérrez: Mira, como inicialmente partí trabajando en escuelas con formatos tradicionales, mucha de la formación docente que uno tiene en esta formación inicial en la educación superior, se basa principalmente en la búsqueda de objetivos que son más numéricos que centrados en el estudiante en sí mismo. Creo que, en gran medida uno se va acostumbrando al ritmo de ese sistema. Cuando ya finalicé mi experiencia de trabajar en formatos tradicionales, me incorporé en las aulas de reingreso y creo que el foco cambia totalmente en cuanto a cómo uno analiza las dimensiones de los estudiantes, principalmente en que más allá de ser un sujeto que vale un número para el sistema, en definitiva lo principal, es tratar de centrar en el desarrollo de las habilidades socio-emocionales de los estudiantes, y a partir de esa revalorización del individuo como tal, permite generar logros que van más allá de lo académico, sino que va más centrado en la formación de un individuo que es capaz de desenvolverse por sí mismo, en un medio y en un contexto que es sumamente adverso. Creo que ese es como el cambio rotundo respecto al análisis de experiencias en cuanto a lo que tuve que trabajar en la educación tradicional respecto a lo que son las aulas de reingreso.

E: ¿Cuál es tu opinión sobre las escuelas con programa de reinserción?

Gutiérrez: Creo que son un proyecto interesante y atractivo pero que está inconcluso. Si bien es una propuesta arriesgada que, se basa en atacar el foco que nadie quiere visibilizar en Chile, de alguna u otra forma se ve truncado en cuanto a los procesos de readaptación de nuestros estudiantes, principalmente cuando los estudiantes terminan la enseñanza media; ahí queda al desnudo que, en definitiva, el sistema solo está elaborado como un formato de competencias, más allá de destacar las habilidades y las capacidades de cada uno de los estudiantes, y ahí es donde nuevamente entra el circuito segregador de la educación Chilena, que es lo que sucede después del aprendizaje.

E: ¿Y tú crees que existen posibilidades de transformación desde la marginalidad?

Gutiérrez: Creo que podría ser, pero en gran medida depende de las políticas públicas que se dictaminen respecto a la educación en Chile. Creo que, es ahí en donde se ve atrapado el formato de las escuelas de reingreso que, son como una forma de apagar un foco de incendio pero no hay una solución real y sostenible en el tiempo, o sea, solamente se trata de generar una promoción de los estudiantes, una promoción constante, pero no un aprendizaje efectivo y calidad; y es ahí donde está como este factor de si en cuanto a se entrega un servicio o un bien a la comunidad que permite generar un cambio en las vidas personales y colectivas de nuestros estudiantes, pero que no se hace un seguimiento en definitiva de toda su trayectoria de aprendizaje, hasta cuando ya puedan ingresar a la educación superior, y es ahí donde el factor genera gran incidencia, en el cual tenemos estudiantes que egresan de las escuelas de reingreso, pero no tienen oportunidad tangible de ingresar a la educación superior, más allá de la postulación a becas y créditos que también están sujetas a competencias.

E: ¿Qué elementos negativos y positivos han influido en tu experiencia como docente en estas escuelas?

Gutiérrez: Yo creo que, para trabajar en una escuela de reingreso, hay que tener la capacidad de ser muy versátil y ser flexibles en cuanto a formas, caracteres y temperamento como persona. Es fundamental entender que, uno puede tener una historia, una tradición, o una mirada respecto a cómo es la vida, pero esta no puede ser ni en contraposición o superior a la del resto. Creo que, en más de alguna oportunidad, he visto que los estudiantes presentan historias de vida que son muy crudas y que muchas veces superan incluso las historias de ficción que uno puede ver a través de los medios de comunicación, incluso de los reportajes y cosas así, pero para ello se requiere actuar con templanza, con reflexión de acompañar el proceso de los estudiantes y no entrar en la categoría de prejuicios ni de dramatizar sus vidas, sino que todo lo contrario, ampliar la gama de posibilidades que

puedan tener ellos respecto a su desarrollo; ese es como el elemento fundamental. Y lo otro, creo que, hay que también adecuarse al contexto en el cual uno puede estar trabajando con los estudiantes, y eso implica que, adecuar el contexto no quiere decir que uno va a ser netamente permisivo o netamente estricto, sino que, hay que saber buscar el punto justo y conocer muy bien a los estudiantes para elaborar estrategias que sean efectivas. Y, como un tercer factor, creo que es indispensable aprender de los errores como individuos, que muchas veces uno considera que lo que se planifica o se puede idear en hacer algo magistral y muchas veces ocurre así, que a través de esos errores que uno comete o más que errores, esa implementación de experiencias que muchas veces no dan fruto, lo que si sirve es como un almacenamiento constante de las estrategias que pueden funcionar eventualmente en un futuro, y este proceso de como retroalimentación no tan solo tiene que ser individual, muchas veces un profesor cuando no le funciona algo, se hace el cuestionamiento solo, pero es indispensable poder verbalizar lo que está sintiendo, lo que está pensando o que quiere idear, o en un equipo que te acompañe, de no ser así, se hace muy difícil el trabajo con los estudiantes. Yo creo que, esto no solo se da en las aulas de reingreso, creo que como a nivel nacional es fundamental de que el docente pueda hacer y expresar su opinión, sus ideas respecto a su grupo de pares.

E: Y a través de tu experiencia y trayectoria, ¿qué rol crees tú que cumplen los docentes en las escuelas de reingreso?

Gutiérrez: Yo creo que va a depender del matiz en el cual cada docente se encuentre. Creo que, en primera instancia uno llega con la sensación de generar un cambio drástico en la vida de los estudiantes a través de la educación, pero creo que, el foco también va arraigado a lo que piense y como también se va dando el tiempo de experiencia de los docentes dentro de los espacios. Y esto también se transforma en un docente no tan solo como el que educa, sino que, el que guía, el que acompaña, el que escucha, el que genera lazos y empatía y que son casi inquebrantables con los estudiantes, y ese grado de confianza es algo que se va fomentando día a día. Creo que muchas veces cuando uno parte con el

discurso de que uno quiera hacer un cambio drástico y que muchos de los docentes que han ingresado a las escuelas “Súmate”, han ingresado netamente para tratar de doblarle la mano al destino de los estudiantes. Pero creo que, el encanto del trabajo que da-no sé si tanto fundacional- pero si como a nivel de colectividad, de pensar respecto al cambio de la sociedad, y principalmente a las poblaciones donde nosotros trabajamos, va netamente a entregar lo mejor de uno, más allá de recibir como una retribución o algo a cambio, uno espera hacer algo que genere trascendencia, y creo que también ese es otro elemento que está muy presente dentro de las prácticas de nuestro país.

E: ¿Qué diferencias crees tú que existen entre las escuelas tradicionales y la escuela San Francisco? Y ¿cómo influyen esas diferencias en la estrategia de enseñanza-aprendizaje?

Gutiérrez: Hay ene diferencias, partamos de lo primero que, bueno, tengo la experiencia con los dos focos, entonces cuando trabaja en las escuelas tradicionales, yo solamente tenía espacios de trabajo de una hora con la Psicóloga o la Trabajadora Social, con la Educadora Diferencial, y en esa hora teníamos que elaborar todo un plan semanal para cada uno de los estudiantes, y muchas veces esos planes son solamente para elaborar formularios, documentos que después acreditan que uno hizo el trabajo, pero que en definitiva no dan cuenta de que si uno estuvo o no presente cuando el estudiante lo necesitaba. En cuanto al trabajo, creo que principalmente en el San Francisco, lo fundamental para nosotros es escuchar la voz de los estudiantes y es ahí donde se genera un quiebre fundamental a como poder generar clases, y que estas clases generen un cambio en los chiquillos. A la vez, hay un equipo que está consolidado, o que estaba consolidado, pero es un equipo que está presente no solamente en las horas de planificación, sino que presente en las horas de clases, que era el equipo de la Educadora Diferencial, Psicólogo, y aparte había la figura del tutor, que acompañaba también el proceso de transformación y desarrollo de habilidades socioemocionales de los estudiantes en las asignaturas que pertenecían a la rama de convivencia, que eran orientación, consejo de curso, tutoría, y este equipo que ya estaba

consolidado, era capaz de transmutar las ideas que generaban éxitos en los otros cursos, cosa que no se da mucho en el aspecto de la educación tradicional. Muchas veces la educación tradicional-me pasaba- o tuve la experiencia de que una idea buena, más allá de ser alabada, quedaba almacenada solamente para ese curso, y no se generaba la propuesta de decir –quizás podríamos atrevernos a intentarlo con otros cursos para ver qué impacto puede generar- y claro, quedaban esas ideas en cuatro paredes y no se mostraba a la comunidad escolar. Acá todo lo que se idea, se planea, se planifica, se ejecuta, la idea es que puedan participar todos, de los que hacen hasta los que no les hacen clases a los estudiantes del curso.

E: A tu juicio ¿qué elementos influyen en la deserción escolar de las y los jóvenes y de qué manera se enfrentan esos elementos en su realidad?

Gutiérrez: Son multifactoriales las causas de la deserción estudiantil, pueden ser desde las más generales, que son consumos de drogas y estupefacientes, familias disfuncionales, hasta otras que van desde la baja estimulación temprana o nula estimulación temprana, malas experiencias escolares previas, situaciones de Bullying, acoso, maltrato físico, sexual, verbal, creo que los factores son múltiples; incluso hasta la desmotivación por trastornos específicos (...) pueden ser muchos, muchos los factores. (se reitera nuevamente pregunta). (...) siento que es muy complejo, imagina una situación en la cual tienes a un estudiante que, un perfil “Súmate”, que ha dejado de estudiar mucho tiempo y no quiere ingresar al aula, y ese perfil ingresa a la sala de clases. Luego de ingresar a la sala, uno tiene que hacer una tarea de investigación de por qué ese estudiante no estuvo tanto tiempo en la escuela, y ahí van apareciendo distintos elementos que van saliendo a flote, puede ser no tan solo una depresión escondida por desmotivación, sino que pueden existir múltiples factores, y así van sumando, van siguiendo, van apareciendo, y eso se ve enfrentado no tan solo a un estudiante, sino que, pueden ser de 20 a 25 estudiantes en la sala y que pueden tener múltiples factores del por qué desertaron y también pueden estar en distintas edades, y etapas de desarrollo físico y mental. Me ha pasado muchas veces que he tenido estudiantes

desde los 13 hasta los 18 o 19 años en una sala y todos haciendo el mismo curso, y cada uno de ellos está viviendo una etapa total y absolutamente distinta, y tienen problemas y causas de sus problemas totalmente diversas, y esos factores yo creo que obviamente inciden tanto en la permanencia en la sala de clases como de igual manera en los factores de apego y vínculos que puedan generar con los adultos que están dentro de la escuela o incluso sus pares.

E: ¿Cómo influyen las identidades y trayectorias de vida los estudiantes en las prácticas pedagógicas del establecimiento? ¿y cómo se vinculan con las posibilidades y resistencias en el espacio educativo?

Gutiérrez: Yo creo que, lo fundamental frente a esa pregunta es que la historia de cada uno de los estudiantes es indispensable para poder idear una clase. Hay que tener mucho cuidado y recelo respecto de la información que nosotros podemos tener de cada uno de ellos porque, si bien para algunos puede ser un tema súper trivial hablar sobre algo en una clase, para otros puede ser un factor que gatille experiencias que no sean del todo gratas. Entonces, en la historia de por sí de cada uno de los estudiantes, nosotros la manejamos, y también somos comprensivos de aquellos temas que pueden ser y no importante respecto a tratar en cada una de las clases, y es fundamental, porque a partir de cada una de las historias de los estudiantes, nosotros podemos elaborar planes y estrategias para poder generar logros y etapas de progresos. Creo que, (no sé si podré contar una anécdota), en una oportunidad tuve un estudiante, que, bueno... me consultaron respecto del por qué yo llegaba tan temprano, yo les indiqué que vivía en un lugar muy lejos, vivía muy cerca del estadio Santa Laura, entonces el espacio y la distancia era muy larga y por lo tanto si no salía temprano iba a llegar muy tarde. A un estudiante le molestó mucho eso, porque claro, dijo que usted tenía auto, podía llegar temprano, y comencé un poquito a comentar pasajes de mi vida, que no nací con auto, el auto lo vine a conocer después de que me despidieran de un trabajo, me pagaron un finiquito, y gran parte de mi vida fue movilizándome en micro, y no era tan solo de vivir en el Santa Laura, mi infancia, adolescencia y parte de mi

adulthood I lived in a community in El Espejo. Most of my classmates from the basic level are in prison or dead, people who lived in the community, some are dedicated to drug trafficking, and I don't forget where I am and where I come from, and that I have a car or live far away doesn't mean that I am more or less than the people I have known, but rather the opposite, I have had to use the fortune that someone believed in me, and that were my parents, and from that moment I began to progress, and I believe that from there it was a radical change, when one believes in another person it generates a space, even if it is minimal, to be able to do different things to what is usually done, and there in that space I let them know that they can be angry or annoyed with what I am telling them, but that I believe in each one of my students, otherwise it would not make sense to get up every day at 5 and a half and stay from 8 and a half in the morning with a smile from ear to ear and telling one and a thousand stories to be able to learn. From that moment a change was generated with this student who was very annoyed, and until today I have contact with him, we laugh, he talks to me, he asks about my family, and I believe that the fundamental thing is that the story is not only personal, but that the story can be shared by everyone, and it can generate moments of change or of listening, I believe that that is where it becomes more valid or more important for the process. I believe that, not only is it a question of living through personal experiences, but also of being able to comment on them and share them. In the end, it is not only the development of their school history that they are living, but also that of everyone, mine as an adult and professional that I am learning from them, and that of them that they are receiving part of what I can be talking about during a day.

E: ¿De qué manera las prácticas desescolarizantes combaten la deserción de los estudiantes que ingresan a programas de reinserción?

Gutiérrez: Believe me that over time that I have been working, I believe that at the best of times one forgets what one is doing, many times it can be seen from a different perspective to what is being implemented in other spaces or systems different from the one that is being worked on. Now that you mention it, that from the round table I had already naturalized it as something essential for working with the children. At the best, doing it perhaps as a retrospective on what we have implemented, there are many

factores. Creo que lo... y no sé si ponerle nombre porque nosotros la bautizamos, o sea, es que ni siquiera hay que bautizarlas, como que tienen que estar. Yo creo que es ahí donde se genera un cambio, no sé si buscar autorías, nombres, o bautizarlas como tal, sino que, idear e intentar plasmar esas ideas para que se pueda materializar, y que esa idea se pueda revisar constantemente, yo creo que ahí es la practica 1, la practica 2, ya si le ponemos nombre, las mesas redondas, el llamado telefónico, las conversaciones y los espacios de conversación o intervención individual o colectiva, los espacios fuera de la escuela también son un elemento fundamental. Muchas veces las escuelas piensan que los espacios o las salidas pedagógicas son parte de la formación humana, pero si esa no viene acompañada con la intencionalidad del por qué vamos a salir de nuestro espacio habitual, no tiene mucho sentido. Creo que es ahí, donde nosotros cambiamos un poco el paradigma de la salida escolar del porque sí. El tratar de vincular a los apoderados, entendiendo de los distintos elementos que pueden jugar en contra de o que generan lejanía respecto de las escuelas, también es un factor que ayuda. Las familias son fundamentales acá, independiente de como sean, o de donde vengan o de las dificultades que presenten. Yo creo que, un factor esencial, haciendo un análisis centrado en el estudiante respecto de todas las dinámicas que se dan dentro de la escuela, es netamente, una práctica desescolarizante, porque perfectamente podríamos estar dominados por el pensamiento de un sostenedor, que diga lo que no y lo que tenemos que hacer, pero esa sensación de rebeldía de que podemos hacer cosas distintas y que, el protagonista no es el adulto sino que el joven o la joven, cambia un poco como la dinámica que se pueda dar en cualquier escuela. Creo que, esa es como la piedra roseta de nosotros que, es actuar con un poco de rebeldía respecto a cómo podría funcionar una escuela.

E: ¿Cómo evalúas tú el rol del estado en la reinserción escolar?

Gutiérrez: Lo evalúo con una nota muy precaria. Creo que, no existe una política pública, clara y efectiva respecto a la reinserción escolar, sino que solamente se queda como un dato duro que, alguien se tiene que hacer cargo, pero quien se debería hacer cargo no lo hace, se hace el desentendido, y creo que va más allá de los gobiernos de turno, va en un política pública nula, inexistente e inoperante, que con poca capacidad de generar propuestas reales

y atingentes, y es porque si hacemos un análisis de cómo funciona el mundo, o por lo menos Chile, tenemos escuelas del siglo diecinueve, con profesores del siglo veinte, y estudiantes del siglo veintiuno, y ahí es donde hay tres factores que son catastróficos. Si uno viaja 100 años atrás, va a encontrar las mismas escuelas, quizás con los mismos tipos de bancos, quizás ya no a lo mejor con pizarra de tiza, pero uniformes, pero sigue siendo lo mismo, y es ahí cuando no se hace un análisis del porque las escuelas no han cambiado y se siguen fomentando las mismas estrategias de escuelas, y no se toma en cuenta del por qué hay tanta población de estudiantes que se desencanta con este sistema de escuela, es francamente sorprendente y triste a la vez.

E: ¿Qué opinas sobre la exclusión social o la segregación espacial que viven los y las estudiantes de sectores marginales, y de qué manera esta situación influye en los y las estudiantes?

Gutiérrez: Es una situación que se viene dando desde que Chile es Chile, la segregación siempre ha venido acompañada como un segundo nombre, y eso se agudiza aún más, con todo un sistema orquestado, de desigualdad y falta de oportunidades que la evidencian en cada uno de los estudiantes y de su familia, y esa falta de oportunidades se traducen en múltiples factores que terminan catalogando a las familias como tal. Esas faltas de oportunidades se traducen en drogadicción, en reclusión, familias segregadas, estudiantes al alero del destino de cualquier persona que pueda prestarle una mano, y eso se ve también no tan solo como a nivel individual de cada familia, sino que también en los medios de estas familias o estudiantes de poder cambiar sus destinos. Estudiantes que cuelgan de las micros, que no tienen un plato de comida asegurado en sus casas, que los asaltan, que los violentan. Esto de la pandemia desnudó esta realidad aún más, como pueden hacerle clases a alguien que no tiene siquiera un teléfono, y si tienen un elemento electrónico en sus casas algún familiar que tiene problemas de drogas lo va a terminar vendiendo, que oportunidades tienen de poder equipararse con otros estudiantes o con un estudiante que puede tener todas las semanas sus clases de cada una de sus asignaturas que correspondan en sus horarios, esa es la desigualdad que se acrecentó aún más. No sé si el sistema va a cambiar o esta modalidad de presencial y semipresencial se va a dar el próximo año, pero la

desigualdad va a seguir presente, a lo mejor con otro nombre, con otras condiciones, pero la desigualdad va a seguir siempre. Creo que hay grupos en Chile que les interesa mucho que esta desigualdad siga, porque se aumentan también elementos secundarios que generan beneficios personales. Es ahí donde está el gran problema, que lo que nosotros analizamos como desigualdad, muchas veces se queda para nosotros como una injusticia que la podemos ver pero que no podemos hacer nada, más que sentir rechazo frente a ello.

E: ¿Crees tú que en las escuelas con programa de reinserción educativas se crean posibilidades de concebir el mundo aceptando la diversidad como parte de un todo y en donde quepamos todas y todos, sobre todo en el caso de la Escuela San Francisco?

Gutiérrez: Yo creo que el intento está, no es un cambio radical de la noche a la mañana, sino que un cambio progresivo, pero implica también como un cambio como a nivel de quienes imparten ese cambio. Creo que nosotros no necesariamente somos el lápiz del ejemplo respecto a estos valores que son propios de una mirada actualizada de cómo debería funcionar el mundo, sino que nosotros también debemos ir generando un cambio gradual, y ahí yo creo entrar como en el tema de todos los elementos que a nosotros nos han construidos como tal, y que después con el tiempo nos damos cuenta que no era tan así como nos habían configurado el mundo, como nosotros pensamos como alguna vez debería haber funcionado como tal. Y creo que, ese cambio no es tan solo a nivel de escuela, sino de sociedad como tal, no lo quiero centrar tan solo en esta cuestión de ideología de género o algo por el estilo sino que algo mucho más global, respecto a la responsabilidad social y colectiva, a la capacidad de autonomía, de compromiso, de exaltación de la comunión, del valor de las ideas y expresión de estas ideas, creo que el cambio es como mucho más grande, pero creo que es paulatino, no sé si somos como la bandera del cambio, pero somos parte de una trinchera que está intentando apuntar hacia ese horizonte.

Se da por finalizada la entrevista.

Referencias

- Araya, P. (Diciembre 2018 N°21). Discursos en tensión en el programa de reinserción escolar en Chile. *Revista saberes educativos*, 120-143.
- Bauman, Z. (2000). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Gedisa.
- Beltrán Véliz, J., Navarro Aburto, B., & Peña Troncoso, S. (2018). Practicas que obtaculizan los procesos de trasposición didáctica en las escuelas asentadas en contextos vulnerables: Desafíos para una transposición didáctica contextualizada. *Educación* , 19.
- Bruner, J. (s.f.). *Realidad mental y mundos posibles los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Biblioteca de educación: Gedisa.
- Correa, S. D. (1999). *Chicos en Banda, los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones* . Buenos Aires: Paídos tramas sociales 15.
- Cristo, H. d. (2019). *Del dicho al derecho. Modelo de calidad de escuelas de reingreso para Chile*. Santiago de Chile : Fundación Sumate.
- Cumsille, J. R. (2020). Caracterización de estudiantes con trayectorias educativas interrumpidas en una muestra de escuelas de reingreso a través de análisis de clases latentes. *Pensamiento educativo PEL*, 21.
- Hernández&Fernández&Baptista. (s.f.). *Metodología de la investigación* . Quinta edición.
- Huchim&Reyes. (30 de septiembre 2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”*, 1-27.
- Kvale, S. (2008). *Las entrevistas en investigación cualitativa* . Morata.
- Mineduc, S. y. (2016). *Estudio de caracterización de programas de reinserción educativa de SENAME y MINEDUC*. Santiago, Chile.

- Muñiz&Cornejo. (2018). ¿la decadencia de las ideologías "re"? el ideal resocializador y la apertura a nuevos horizontes del poder punitivo . *crítica y resistencias, revista de conflictos sociales latoniamericanos* N°6, 74-89.
- Pineau, P. (s.f.). *¿por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: "esto es educación", y la escuela respondió: "yo me ocupo"*.
- Santos, B. d. (2004-2005). Desigualdad, exclusión y globalización: hacia la construcción multicultural de la igualdad y la diferencia. *Revista de interculturalidad*, N°1.
- social, O. (2017). Ministerio de desarrollo social, educación . *CASEN*, 129.
- Vargas, F. J., & Carla Fardella Cisternas, J. C. (noviembre 2018). La vulnerabilidad escolar como mito: desafíos para el trabajo docente en entornos de exclusión social. *Athenea Digital*, 26.
- Venablés, J. (9 de 10 de 2020). ¿Cómo llegamos a tener un sistema escolar gobernado por el mercado? *Ciper académico* , pág. 6.
- viernes, G. (2008). Una experiencia de cambio en el formato de la escuela mediana: Las escuelas de reingreso en Buenos Aires. *Propuesta educativa*, 14.