



**UNIVERSIDAD
ACADEMIA**
DE HUMANISMO CRISTIANO

UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO.

ESCUELA DE EDUCACIÓN.

PEDAGOGIA EN HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES.

**CONCEPCIONES DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN
EL SUBSECTOR DE HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES:
INDAGATORIA EN CONTEXTOS DE REINSERCIÓN
ESCOLAR Y SU RESIGNIFICACIÓN SISTÉMICA.**

Geraldine Bravo A.

Carla Del Ponte F.

Felipe Pérez C.

Profesor Guía: Hugo Cepeda.

**TESIS PARA OPTAR AL TÍTULO DE PROFESOR DE HISTORIA Y CIENCIAS
SOCIALES.**

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN EDUCACION.

Enero 2012.

AGRADECIMIENTOS.

En primer lugar agradecemos a nuestros padres por el apoyo otorgado durante el largo proceso de formación profesional, sin su ayuda no podríamos haber accedido a la universidad dado el gasto económico que involucra enfrentarse a este proceso. Eternamente agradecidos por permitirnos adentrarnos al complejo mundo universitario que para cada uno significó la maduración intelectual y la construcción de lazos y nexos sociales, los cuales transformaron nuestra visión del mundo.

En segundo lugar nuestros eternos agradecimientos a quien fue el guía de este proceso investigativo, el profesor Hugo Cepeda, valoramos su comprensión ante las adversidades que se entrecruzaron durante el proceso, gracias por tus insistencias y consejos con respecto de no dejar en el camino lo que un día nos propusimos construir los tres.

En tercer lugar agradecemos a las personas con las que vivimos, gracias por darnos el tiempo para poder abstraernos de todo aquello que comprende la responsabilidad colectiva de llevar un hogar, gracias cueto con andes, prolejaus y pequeña casa en la pradera, por acogernos y darnos los espacios suficientes para poder lograr este gran desafío.

Así también agradecemos a nuestros amigos quienes incansablemente apoyaron nuestra decisión de emprender este viaje investigativo, gracias por la motivación en tiempos en donde no queríamos continuar. Gracias a Martín, Rusia, Tortu, Ange, Chica Isabel, Camilo, Habitual, Yoyo, Tata, Metri, Hipie, que sin su apoyo moral esta tarea podría haber sido más difícil aún.

Finalmente gracias a la música que nos inspiró y nos mantuvo despiertos durante días y noches, especialmente a La Polla Records y su canción “Tan Sometido”.

ÍNDICE.

INTRODUCCIÓN. Pág. 9

- I.I PRESENTACIÓN TEMÁTICA. Pág. 9
- I.II DEFINICIÓN DEL PROBLEMA. Pág. 12
- I.III CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN. Pág. 13
- I.IV JUSTIFICACION DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN. Pág. 15
- I.V PROBLEMA Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN. Pág. 17

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO. Pág._18

- 1.1 CONTEXTO GENERAL. Pág. 18
- 1.2 LA ESCUELA Y LA REPRODUCCIÓN SOCIAL. Pág. 22
- 2 DESERCIÓN ESCOLAR. Pág. 25
- 2.1 PERSPECTIVA PSICOSOCIAL. Pág. 28
- 2.2 PERSPECTIVA SOCIETAL. Pág. 31
- 3 REINSERCIÓN ESCOLAR. Pág.33
- 3.1 EDUCACION DE JÓVENES Y ADULTOS (EDJA). Pág.38
- 4 RESPECTO A LAS PRÁCTICAS PEDAÓGICAS. Pág.44
- 5 CONCEPCIONES...

CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO. Pág.53

- 1 DISEÑO METODOLÓGICO. Pág.53
- 1.1 MUESTRA. Pág.58

- 1.2 UNIDAD DE ANÁLISIS. Pág.61
- 1.3 CONCEPCIONES. Pág.60
- 1.4 TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN. Pág.68
- 1.5 TÉCNICAS DE ANÁLISIS Pág.70
- 1.6 ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO. Pág.72

CAPITULO III. CORPUS ANALÍTICO. Pág.76

- 1 ANÁLISIS CUADRO CONTEXTO 1. SUJETO 1. Pág.76
 - 1.2 REPRESENTACIONES SOBRE EL CONTEXTO EDUCATIVO. Pág.76
 - 1.3 VALORACIÓN DEL SISTEMA EDUCACIONAL COMO MECANISMO DE PROMOCIÓN SOCIAL. Pág.79
 - 1.4 CONCEPCIONES DE LAS RELACIONES SOCIALES AL INTERIOR DEL CONTEXTO EDUCATIVO. Pág.80
 - 1.5 IMPORTANCIA Y UTILIDAD DEL CONOCIMIENTO DE LA HISTORIA Y SU RELACIÓN CON EL PRESENTE. Pág.81
 - 1.6 PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS. Pág.84
 - 1,7 IDENTIDAD ESTUDIANTIL. Pág.86
 - 1.8 CONCEPCIONES RESPECTO AL APRENDIZAJE. Pág.88

- 2 ANÁLISIS CUADRO CONTEXTO 1. SUJETO 2. Pág.89
 - 2.1 REPRESENTACIONES SOBRE EL CONTEXTO EDUCATIVO. Pág.89
 - 2.2 VALORACIÓN DEL SISTEMA EDUCACIONAL COMO MECANISMO DE PROMOCIÓN SOCIAL. Pág.91
 - 2.3 IMPORTANCIA Y UTILIDAD DEL CONOCIMIENTO DE LA HISTORIA Y SU RELACIÓN CON EL PRESENTE. Pág.92

- 2.4 PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS. Pág.95
- 2.5 IDENTIDAD ESTUDIANTIL. Pág.98
- 2.6 CONCEPCIONES DE LAS RELACIONES SOCIALES AL INTERIOR DEL CONTEXTO EDUCATIVO. Pág.100

- 3 ANÁLISIS CUADRO CONTEXTO 2, SUJETO 1. Pág.101
 - 3.1 CONCEPCIONES Y REPRESENTACIONES SOBRE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS SITUADAS AL CONTEXTO. Pág.101
 - 3.2 VISIÓN SOBRE EL ROL DE LA ESCUELA. Pág.103
 - 3.3 REPRESENTACIONES Y VALORACIONES DEL DOCENTE SOBRE ESTUDIANTES. Pág.105
 - 3.4 ROL DEL DOCENTE EN CONTEXTO DE REINSERCIÓN ESCOLAR. Pág.109
 - 3.5 CONCEPCIONES Y REPRESENTACIONES SOBRE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS SITUADAS AL CONTEXTO. Pág.111

- 4 ANÁLISIS CONTEXTO 2 , SUJETO 2. Pág.116
 - 4.1 SIGNIFICADO QUE SE LE ATRIBUYE AL CONTEXTO. Pág.116
 - 4.2 VISIÓN SOBRE EL ROL DE LA ESCUELA. Pág.120
 - 4.3 REPRESENTACIONES Y VALORACIONES DEL DOCENTE SOBRE ESTUDIANTES. Pág.121
 - 4.4 REPRESENTACIÓN CON RESPECTO AL SENTIDO Y VALIDEZ DEL APRENDIZAJE. Pág.123
 - 4.5 ROL DEL DOCENTE EN CONTEXTO DE REINSERCIÓN ESCOLAR. Pág.127
 - 4.6 CONCEPCIONES Y REPRESENTACIONES SOBRE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS SITUADAS AL CONTEXTO. Pág.130

- 5 ANÁLISIS DEL DISCURSO DOCENTE: CONCEPCIONES COMUNES Y DIVERGENTES. Pág.136
 - 5.1 CONCEPCIONES Y REPRESENTACIONES SOBRE EL CONTEXTO. Pág.136
 - 5.2 VISIÓN SOBRE EL ROL DE LA ESCUELA. Pág.139
 - 5.3 REPRESENTACIONES Y VALORACIONES DEL DOCENTE SOBRE LOS ESTUDIANTES. Pág.139
 - 5.4 REPRESENTACIÓN CON RESPECTO AL SENTIDO Y VALIDEZ DEL APRENDIZAJE. Pág.140
 - 5.5 ROL DOCENTE EN CONTEXTOS DE REINSERCIÓN EDUCATIVA. Pág.142
 - 5.6 CONCEPCIONES Y REPRESENTACIONES SOBRE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS SITUADAS AL CONTEXTO. Pág.143
- 6 ANÁLISIS DEL DISCURSO DE LOS ESTUDIANTES: CONCEPCIONES COMUNES Y DIVERGENTES. Pág.144
 - 6.1 REPRESENTACIONES QUE SE LE ATRIBUYEN AL CONTEXTO EDUCATIVO. Pág.144
 - 6.2 VALORACIÓN DEL SISTEMA EDUCACIONAL COMO MECANISMO DE PROMOCIÓN SOCIAL, EN FUNCIÓN DE EXPECTATIVAS DE ASCENSIÓN SOCIAL. Pág.146
 - 6.3 CONCEPCIONES DE LAS RELACIONES SOCIALES AL INTERIOR DEL CONTEXTO EDUCATIVO. Pág.146
 - 6.4 IMPORTANCIA Y UTILIDAD DEL CONOCIMIENTO DE LA HISTORIA, Y SU RELACIÓN CON EL PRESENTE. Pág.147

- 6.5 PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS. Pág.149
- 6.6 IDENTIDAD ESTUDIANTIL. Pág.150
- 6.7 CONCEPCIONES RESPECTO AL APRENDIZAJE. Pág.151
- 7 ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO: INTERPRETACION DE LAS CONCEPCIONES SOBRE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y SUS PROBLEMAS ASOCIADOS. Pág.152

CONCLUSIONES. Pág.173

BIBLIOGRAFIA. Pág.179

LINKOGRAFIA. Pág.182

ANEXOS. Pág.184

INTRODUCCIÓN.

I.I. PRESENTACIÓN TEMÁTICA.

Para entrar en el estudio de la Pedagogía es necesario conocer, además de la teoría pedagógica propiamente tal, diferentes experiencias y contextos educativos de manera de ir incorporando en nuestra formación una visión más integral y crítica de nuestra Práctica Pedagógica (PP), que no tan solo se obtiene de la comprensión de los enfoques y expectativas que dirigen las prácticas y lo que se ha teorizado sobre ellas, sino que también se ve representado en el conocimiento de diferentes realidades sociales a través de la PP en sí misma.

El tema de esta investigación se centra en el análisis de las PP en clases de historia pertenecientes a contextos de reinserción escolar, conociendo principalmente las concepciones que construyen los docentes y estudiantes en torno a éstas, lo que tiene relación con el objetivo principal que nos convoca a iniciar una búsqueda de respuestas al interior de la escuela, dejando la investigación como espacio para reunir evidencias y develar los supuestos que se encuentran a la base del discurso de los actores involucrados, discurso que se construye en relación con elementos que conforman su realidad, tales como la escuela, el entorno social, la familia, etc.

Para el desarrollo de la temática central de esta investigación, decidimos insertarnos en aquella realidad que denominamos como la *periferia* del sistema

educativo, en aquel espacio que tiene su antagónica con respecto al centro, pues dicha relación configura el orden por el cual la calidad de la educación se valida en una rígida pirámide jerarquizada, correspondiendo para el caso del centro y a los más cercanos a éste una mayor estabilidad, representada en algunos casos en el alto cumplimiento de logros de aprendizaje, altos puntajes SIMCE, mejor organización y gestión pública, resultados que, muy por el contrario, no se obtienen con los liceos y escuelas que se encuentran más alejados del mismo.

Desde aquí se desprende nuestra intención de indagar en aquellos contextos que son limitados a superar sus necesidades educativas con modelos preestablecidos, estandarizados y homogeneizadores, que intentan asegurar el logro de objetivos en el aprendizaje de los sujetos que se reinsertan en el sistema educacional.

Podemos distinguir dentro de nuestra temática tres ejes principales, a saber: prácticas pedagógicas, contexto de reinserción escolar y las percepciones o significados construidos sobre la experiencia escolar. Tal como lo indicábamos en el párrafo anterior, siempre es importante reconocer las diferentes maneras en que se construyen las prácticas de los docentes, partiendo de la premisa que cohabitamos en un sistema complejo, diverso y en constante movimiento y transformación. Del mismo modo, las realidades en que los diferentes contextos se encuentran configurados se ven manifestadas en el actuar de los sujetos en su cotidianeidad y es en esta interrelación en donde la práctica del docente se construye, se moldea.

Por otro lado, en nuestro caso particular, estudiaremos la escuela enfocando nuestro análisis en el fenómeno de la reinserción, dada la

particularidad que le otorga a la investigación, al desprenderse como respuesta a un problema real y objetivo como es la deserción. Resulta complejo otorgarle un significado a la reinserción escolar sabiendo que ésta nace como respuesta a una problemática atingente a la deserción escolar, situación que se emplea para referirnos a los casos en los que niños y jóvenes dejan la escuela de manera permanente o transitoria. En estas realidades, la situación resulta particular por el significado que le atribuye la cultura dominante, donde la estigmatización de la problemática social y su utilización para fines de control social resultan elementos característicos. Estos componentes de envergadura social son los que en última instancia determinan el desarrollo de las prácticas pedagógicas, influyendo los límites impuestos jurídicamente expresados por un currículum nacional, la formación inicial docente y las condiciones de vida presentes en cada contexto. .

El cuadro general se completa con el análisis de las percepciones o significados que los sujetos construyen sobre las PP, considerando importante su discurso, en cuanto que nos aporta una mirada sobre la construcción social de significados comunes producidos por condiciones objetivas propias de los contextos de reinserción escolar.

I.II DEFINICIÓN DEL PROBLEMA.

Dada la caracterización que se realizó anteriormente, se desprenden necesidades investigativas que se manifiestan en la búsqueda de interrogantes propias del problema general de las Prácticas Pedagógicas en contextos de reinserción escolar.

En este sentido, la especificidad del contexto en el cual tiene lugar la investigación resulta relevante respecto a las concepciones que tienen los principales actores involucrados (estudiantes y profesores) sobre las PP en ese ámbito específico. Asumiendo como premisa el hecho que el contexto se muestra como factor de primera importancia en la construcción de PP de uno u otro tipo, lo que depende también de factores de carácter estructural no solamente presentes en el contexto educativo o en la formación inicial.

De lo anterior, surge la necesidad de preguntar sobre *¿Cómo son las prácticas pedagógicas en las clases de historia y ciencias sociales, desarrolladas en contextos de reinserción escolar y las respectivas percepciones en torno a ellas a partir de sus actores directos?*, interrogante que se deriva principalmente de la necesidad de ampliar el campo de estudio en torno a la escuela y sus problemáticas, abordando así contextos que en nuestra formación inicial docente han sido insuficientemente trabajados.

I.III CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN.

Para el desarrollo de nuestra investigación, hemos enfocado la mirada hacia escuelas y liceos destinados a trabajar con programas de reinserción escolar; en este sentido, cabe señalar que existen múltiples manifestaciones de inclusión escolar en el sistema educativo, sin embargo dentro del marco investigativo nos corresponde conocer el contexto de la educación de adultos.

Para recopilar información y tener un conocimiento más general de lo que sucede dentro de estos contextos, decidimos abordar dos realidades distintas bajo la misma modalidad regular de educación de adultos, la que consiste en la nivelación de estudios básicos y medios. La población que compone a estos establecimientos es compleja, pues jóvenes y adultos se enfrentan a un mismo proceso de escolarización, cuestión que conlleva la ejecución de prácticas docentes específicas acordes a las necesidades cognitivas presentes en el aula, influyendo en este proceso el encuentro de vivencias, expectativas tanto de estudiantes como profesores, en donde también es relevante considerar las condiciones sociales y económicas de los sujetos que asisten a tales establecimientos.

Así las cosas, el contexto investigativo se traduce en la selección de dos establecimientos, ubicados en la comuna de Santiago de la Región Metropolitana, a saber, Liceo de Adultos Fermín Vivaceta y Complejo Educativo ICCEL. Ambos se componen de una población estudiantil a los cuales asisten jóvenes y adultos cuyo rango etario bordea de los 18 años a los 65 años de edad. Es posible inferir al respecto que la población asistente a estos establecimientos se caracteriza por albergar a trabajadores, dueñas de casa,

jóvenes desocupados e inmigrantes, que por algún motivo debieron abandonar la *escuela regular*.

Es en el espacio de la clase de Historia y Ciencias Sociales en donde queremos conocer las concepciones que los sujetos tienen sobre las prácticas pedagógicas.

I.IV JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.

Creemos importante validar nuestra investigación educativa a partir de tres componentes importantes:

a) En primera instancia, escogemos el contexto de la reinserción escolar pues nos interesa ahondar en las problemáticas existentes al interior del sistema educacional, particularmente, como se dijo en su lugar, en la periferia de su estructura, considerando que la escuela chilena está en crisis. Desde una perspectiva crítica, intentamos ser un aporte hacia las transformaciones que otros docentes críticos, e incluso nosotros, queremos realizar en el proceso educativo.

Es así que como profesores de Historia y Ciencias Sociales se hace necesario conocer los diversos contextos bajo los cuales se llevarán a cabo nuestras prácticas, lo que también contribuye al manejo integral de otras modalidades educativas en donde cabe la intervención de la asignatura. Por ejemplo, para el caso de la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) existe un marco legal traducido en un programa de estudios que delimita el proceso educativo al interior de sus aulas, que propone objetivos, aprendizajes y contenidos mínimos que el profesor debe considerar a la hora de pensar su práctica. Esta instancia parece de suyo interesante dado que el planteamiento de los objetivos de aprendizaje en conjunto con los contenidos mantienen un enfoque distinto al de la educación formal y regular de niños y adolescentes, permitiendo ampliar nuestra manera de abordar los contenidos utilizando

enfoques y recursos pertinentes a las necesidades de aprendizajes propias de los jóvenes y adultos.

b) En segunda instancia, creemos necesario advertir sobre la escasa posibilidad de conocer otros contextos educativos durante nuestra formación académica, lo que precisamente fue lo que nos motivó a iniciar una búsqueda al interior del sistema educativo con el fin de que nuestros resultados fueran un aporte, ya sea en el campo investigativo como en el de la formación inicial de los futuros docentes. En este sentido, consideramos importante relevar la existencia de otros contextos dispuestos por el sistema escolar, como son los liceos de reinserción escolar, los que acogen a una diversidad de sujetos y que de cierta manera dan espacio para plasmar nuestro enfoque pedagógico desde el paradigma crítico, impartido durante nuestra formación profesional.

c) Por último, y en relación con lo expresado en párrafos anteriores, concordamos en que la investigación resulta ser un aporte para la carrera de Pedagogía en Historia, Ciencias Sociales y Geografía, dado que ésta introduce a un campo investigativo poco trabajado por quienes nos preparamos para ser docentes en el área. Resulta significativo para nosotros que nuestro trabajo pueda convertirse en un portal hacia la búsqueda de la construcción de nuevas soluciones, posibilidades e instancias educativas que vayan en pos de mejorar las condiciones educativas para los contextos de reinserción.

I.V PROBLEMA Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.

"Cómo son las practicas pedagógicas en las clases de historia y ciencias sociales, desarrolladas en contextos de reinserción escolar y *las respectivas percepciones en torno a ellas a partir de sus actores directos.*"

OBJETIVO GENERAL.

"Conocer las concepciones de estudiantes y profesores sobre las practicas pedagógicas en las clases de historia y ciencias sociales desarrolladas en contexto de reinserción escolar"

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

"Indagar en las concepciones que el profesor construye sobre las prácticas pedagógicas".

"Indagar en las concepciones que los estudiantes construyen sobre las prácticas pedagógicas".

"Delinear una interpretación fundamentada de las prácticas pedagógicas desde ambos discursos analizados."

CAPÍTULO I.

MARCO TEÓRICO.

1.1 CONTEXTO GENERAL.

Se hace necesario iniciar este apartado con un panorama general relativo a un conjunto de relaciones que circundan el problema de estudio, en base al principio de existencia de condiciones y fuerzas sociales presentes en la conformación de contextos educativos específicos de uno u otro tipo. En este caso, se trata de que la investigación se enfoca, específicamente, en contextos de reinserción escolar, pero éstos, a su vez, se encuentran inmersos en una problemática de carácter más general de la educación en su conjunto.

La búsqueda de características detectadas en torno al problema de la deserción, a una escala latinoamericana, son hoy día una preocupación para los organismos internacionales como la OCDE¹. Dado su interés en la incorporación de los sectores “periféricos”² del sistema educativo al mercado de trabajo, dicha organización reconoce, paradójicamente, que;

“La estructura socioeconómica de los sistemas educativos también es importante. Los sistemas de escuelas secundarias donde hay diferencias socioeconómicas enormes entre las escuelas tienden, en promedio, a tener peores resultados en matemáticas y en lectura y una mayor generalización de los resultados de lectura. En realidad, el origen social es más un obstáculo para el éxito educativo que en sistemas sin esas diferencias socioeconómicas

¹ Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

² Véase: Presentación del Tema en esta Tesis.

entre las escuelas”³.

Lo que aparece expresado como contradicciones de cada contexto educativo específico transpuesto a un contexto general, sólo representa el carácter de una condición estructural de los sistemas educativos. En el contexto sociopolítico en el que se inserta el sistema escolar chileno, se ha configurado una base de articulaciones legales de Estado, que garantizan la existencia de una educación de un tipo para los sectores poseedores y una de otro tipo para la mayoría no privilegiada: segmento social del cual provienen los jóvenes que abandonan la escuela. Estas estructuras mantienen la condición de clases que subyace en la escuela formal, lo que se expresa claramente en la supervivencia de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), a través de la Ley General de Educación (LGE), la cual proporciona un marco jurídico que mantiene la desigualdad educativa, primero delegando la responsabilidad del Estado en cuanto a la cobertura educacional en manos de la familia y, en segundo lugar, protegiendo la libertad de enseñanza⁴:

“La educación es un derecho de todas las personas. Corresponde, preferentemente, a los padres de familia el derecho y el deber de educar a sus hijos; al Estado, el deber de otorgar especial protección al ejercicio de este derecho” (Artículo 2).

“El Estado tiene, asimismo, el deber de resguardar especialmente la libertad de enseñanza. Es deber del Estado financiar un sistema gratuito destinado a asegurar el acceso de la población a la enseñanza básica” (Artículo 3).

Para nuestro caso, el sistema escolar chileno, se trata de una transición

³ OCDE. Diez Pasos hacia la Equidad en Educación. PDF. P. 4.

Fuente: <http://www.oecd.org/dataoecd/19/6/40043349.pdf>

⁴ Que no es otra libertad que la libertad empresarial de enseñanza.

entre los sistemas de educación con énfasis en lo cuantitativo, desde la perspectiva del Estado de Bienestar y la educación de masas, en una mezcla forzosamente violenta con la nueva sociedad liberal, enfocada a la libertad de enseñanza. Al referirse a lo cuantitativo, comprendemos que el objetivo central es integrar la masa a la escuela, entendida como derecho social y dependiente del Estado, mientras que el actual modelo educativo deja en manos de la ley de la oferta y la demanda la calidad de educación que se entrega a la sociedad. Dicho proceso podría describirse como ascenso del Estado Neoliberal y caída del Estado de Bienestar. En estos términos, la presencia de tales formatos de estado en los sistemas educativos, se caracterizan de distinta forma. Por ejemplo, según Sola Fernández, para el caso de la época de la educación de masas, el sistema educacional ha estado atravesado por cuatro factores de importancia;

“el primero, las altas tasas de escolarización obligatoria; segundo, la presencia de una administración educativa central con una burocracia considerable encargada del control, seguimiento y distribución de los recursos materiales y humanos; y, tercero, la existencia de leyes de educación obligatoria, leyes que expresaban directamente la responsabilidad colectiva de todos los ciudadanos por el acceso a la ‘cultura’ y el desarrollo intelectual de las generaciones futuras; y el cuarto, la introducción y la generalización, del proceso de incorporación en una colectividad de los futuros ciudadanos a través de la autoridad simbólica que han ejercido los estados-nación sobre la escolarización de las masas”⁵.

La transformación del sistema educacional a la lógica empresarial, ha

⁵ Sola Fernández, M. (1999). El análisis de las creencias del profesorado como requisito del desarrollo profesional. En A. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz, y F. Angulo Rasco (Eds.), Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica. Madrid: Akal. P. 45.

posibilitado que en la actualidad las relaciones sociales que se dan al interior de la escuela se encuentran condicionadas por factores de tipo “cualitativo”, donde el sistema anterior “(...) *está dejando paso desde mediados de los años setenta (en coincidencia con la propagación de la doctrina neoliberal) a lo que (...) podemos denominar ‘ciclo cualitativo’, es decir, un ciclo que organiza los discursos desde el poder alrededor de la idea de ‘calidad de los sistemas educativos’*”⁶.

⁶ _Neoliberalismo y escuela pública; Luis Gómez Llorente y otros. HTML.
Fuente: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Trc_nPlgL8EJ:html.rincondelvago.com/neoliberalismo-y-escuela-publica_luis-gomez-llorente-y-otros.html+ciclo+cualitativo%E2%80%99,+es+decir,+un+ciclo+que+organiza+los+discursos+desde+el+poder+alrededor+de+la+idea+de+%E2%80%99calidad+de+los+sistemas+educativos%E2%80%99&cd=3&hl=es&ct=clnk&gl=cl

1.2 LA ESCUELA Y LA REPRODUCCIÓN SOCIAL.

Las formas en que la escuela ha funcionado como aparato para la reproducción social de la desigualdad, especialmente mostrándose como mecanismo de promoción social por excelencia, han sido definidas por las teorías de la reproducción (desde el campo de la sociología de la educación) en tres grupos, es decir, las escuelas vendrían siendo reproductoras en tres sentidos principalmente:

“Primero, las escuelas proporcionan a las diferentes clases y grupos sociales el conocimiento y las habilidades necesarias para ocupar su lugar respectivo en una fuerza de trabajo estratificada en clases, razas y sexos. Segundo, las escuelas son reproductoras en el sentido cultural, pues funcionan en parte para distribuir y legitimar formas de conocimiento, valores, lenguaje y estilos que constituyen la cultura dominante y sus intereses. Tercero, las escuelas forman parte del aparato estatal que reproduce y legitima los imperativos económicos e ideológicos que subyacen al poder político del Estado”⁷.

No obstante, este papel superestructural jugado por la escuela contemporánea, a la vez se entrecruza con una serie de características de distinto orden sociocultural que han permeado a las sociedades actuales de las lógicas que se desprenden del contexto económico actual. Para un análisis del tipo que nos proponemos, donde los discursos y posicionamientos adquieren una importancia vital, el papel de los elementos socioculturales que condicionan dichas posiciones ante las prácticas pedagógicas en la enseñanza de la Historia resulta igualmente fundamental. Así, a estos factores

⁷ Giroux, H. Teorías de la Reproducción y la Resistencia en la Nueva Sociología de la Educación: Un Análisis Crítico. En, Cuadernos Políticos, México. (1985). Pp. 37-38

socioculturales, que se encuentran a nivel intersubjetivo, es decir, de la red de significados presente entre los individuos que decantan en normas o códigos sociales, autores como Pérez Gómez (1999) los han caracterizado como elementos que componen una “socialización primaria” al interior de la escuela.

De esta forma, se configuran tipos de relaciones, posicionamientos y concepciones de la realidad, a todos los niveles de interacción social, que condicionan las prácticas sociales hacia un horizonte común. Entre ellos, podemos encontrar características propias de las sociedades actuales, tales como:

“(…) una paradójica y simultánea promoción del individualismo y el conformismo social, un eclecticismo político acrítico y amoral donde se instala la idea individualista del pensamiento único y formal, una importancia trascendental de la información como fuente de riqueza y poder, una mistificación cuasi-religiosa de la ciencia y la utilización masiva de las tecnologías en la dominación social, una concepción ahistórica de la realidad característica de la acción ideológica neoliberal, un protagonismo de la cultura de la apariencia (elemento muy presente en los grupos como los jóvenes que se encuentran en calidad de sujetos de aprendizaje escolar) donde reina lo efímero y la mistificación del cuerpo y el placer, así como la aparición simultánea de los llamados “movimientos alternativos, etc.”⁸

Lo anterior nos hace recordar que dentro de la escuela nos encontramos con diversos escenarios, cada uno de ellos representa una realidad particular que se construye mediante los nexos que se generan entre estudiantes y docentes, familia, directivos y Estado. Esta diversidad de encuentros de

⁸ Pérez Gómez. 2002. Comprender y Transformar la Enseñanza. Ediciones Morata, Madrid. Pág. 74.

relaciones sociales nos permite extraer experiencias y develar carencias que se convierten en problemáticas persistentes y no posibilitan hacer del espacio educativo una instancia de enseñanza y aprendizaje mutuo entre actores.

Por ello, es importante indagar en el fenómeno de la reinserción escolar, que en tanto no es posible comprenderlo sin su causalidad reconocida como la deserción; tales conceptos se pueden comprender como una diada, como una relación dialéctica, vale decir, como dos caras del mismo fenómeno, pues ambos se reconocen dentro del sistema educativo como problemáticas que atingen al modelo educativo, materializado en la realidad cotidiana de la escuela chilena.

Con un propósito clarificador, comenzaremos describiendo la primera cara del fenómeno, la deserción escolar, para luego completar el estudio relativo a la reinserción escolar.

2. DESERCIÓN ESCOLAR.

Tras el seminario latinoamericano “Prevención de la Deserción Escolar,

Reinserción e Inclusión Educativa”⁹, realizado por la Unicef y el Mineduc durante el año 2006, en pro de generar políticas públicas para la inclusión educativa a raíz de los índices significativos de deserción/exclusión escolar en la Región Metropolitana, se logró en esta instancia generar un diagnóstico global con el cual se trata de conocer y comprender el fenómeno. En el seminario, el término para referirse al abandono o rechazo escolar se le denomina *exclusión*, sin embargo se entiende de manera conceptual la diada deserción/exclusión.

El seminario aludido, incluye ejes conceptuales como la percepción, las acciones y los discursos de quienes la experimentan¹⁰. De esta manera, se clasifican diversos factores responsables, entre ellos: de carácter social, económico, cultural, entre los más relevantes, que posibilitan que sea un hecho determinante abandonar la escuela.

Por tanto, se reconoce la deserción dentro del ámbito educativo como un fenómeno que ocurre en los estudiantes y que se traduce en el abandono de la escuela luego de haberse matriculado. La salida de la escuela puede estar motivada, como ya lo mencionábamos anteriormente, por múltiples factores que en la realidad se materializan y manifiestan en representaciones sociales como la pobreza, la maternidad o paternidad a temprana edad, la permanencia laboral, drogadicción, entre otros.

Actualmente, el problema de la deserción escolar constituye una preocupación a escala regional dadas las constantes existentes en cada uno de los países de América Latina; sin embargo, Chile constituye el país con el caso más particular que se separa de dichas constantes:

⁹ Escuela e Inclusión. Círculo virtuoso para la Experiencia Escolar. 2006. Mineduc – Unicef.

¹⁰ *Ibíd.* P 34.

“... (De todos los países de A. L.) En siete (Bolivia, Brasil, República Dominicana, El Salvador, Guatemala, Nicaragua y Venezuela) entre el 40% y más del 70% de los niños y niñas dejan de asistir a la escuela antes de completar el ciclo primario. En otros seis (Chile, Colombia, México, Panamá, Perú y Uruguay), en cambio, entre el 50% y el 60% del abandono escolar se produce en el transcurso de la secundaria, y, con excepción de Chile, en todos ellos la deserción se concentra más en el comienzo que en el final del ciclo (véase el cuadro III.3). En cinco (Argentina, Costa Rica, Ecuador, Honduras y Paraguay) más de la mitad y hasta el 60% de los que abandonan la escuela lo hacen al finalizar el ciclo primario”¹¹.

Por su parte, las investigaciones dedicadas al tema de la deserción escolar se han enfocado en establecer las causas del fenómeno, agrupadas en dos segmentos, a saber, las que depositan el foco analítico en el individuo y las que lo depositan en el contexto.

La perspectiva que entiende el problema de la deserción escolar desde un punto de vista más psicologista o individualista, enfocada en las causales intra sistema, hace referencia a;

"(...) las situaciones intrasistema que tornan conflictiva la permanencia de los estudiantes en la escuela: bajo rendimiento, problemas conductuales, autoritarismo docente, etc. De esta manera, serían las características y la estructura misma del sistema escolar, junto con los propios agentes intraescuela, los responsables directos de la generación de los elementos expulsores de éste, ya fuera por lo inadecuado de su acción socializadora o por su incapacidad para canalizar o contener la influencia del medio

¹¹ Espíndola, E. y León, A. La deserción escolar en América Latina: Un tema prioritario para la agenda regional. Revista Iberoamericana de Educación. División de Desarrollo social CEPAL. Docto. web, 2002. p. 46.

socioeconómico (adverso) en el que se desenvuelven los niños y jóvenes”¹².

Mientras tanto, los estudios que concluyen en causales de carácter más social o societal, ponen énfasis en;

"(...) la situación socioeconómica y en el contexto familiar de los niños y jóvenes como fuentes principales de diversos hechos que pueden facilitar directa o indirectamente el retiro escolar –condiciones de pobreza y marginalidad, adscripción laboral temprana, anomia familiar, adicciones, etc.– y atribuye la responsabilidad en la producción y reproducción de estos factores a agentes de naturaleza extraescolar: el Estado, el mercado, la comunidad, los grupos de pares y la familia. En particular, se destaca el trabajo o la necesidad de éste como agente desencadenante del retiro escolar, sin precisar si se produce una progresiva incompatibilidad entre la inserción laboral temprana y la asistencia y el rendimiento escolar, o si la deserción escolar es una condición previa al desempeño laboral”¹³.

2.1. PERSPECTIVA PSICOSOCIAL.

El análisis del fenómeno desde una perspectiva psicosocial, integra diversas nociones comprendiendo la deserción escolar como el producto del

¹² *Ibíd.* P 54.

¹³ *Ibíd.* P 53.

fracaso social. Esto quiere decir que el vínculo indisoluble entre sociedad y escuela, se manifiesta como una contradicción en tanto que por un lado la escuela es quien reproduce ciertas condiciones materiales y simbólicas a través de lo que Berstein denomina *códigos* que se reproducen por medio de la cotidianidad escolar¹⁴, los cuales llegan a los sujetos por medio de los contenidos, representaciones, normas y tipos de relaciones sociales, que resultan ser determinantes, en tanto generan en el receptor la negación y resistencia ante la imposición de una realidad que no le pertenece. Al respecto,

“Este proceso social por medio de cual el niño se resiste a aceptar estos códigos, puede ser descrito desde la perspectiva teórica de Berstein <<todavía por realizarse>> que constituye el rechazo potencial de los principios de control y varía con estos principios. En este sentido afirmaremos que el fracaso escolar puede ser comprendido como un proceso social de resistencia (Giroux, 1992) no siempre activo, a través de la cual el niño urbano popular, evita la disolución y fraccionamiento de su ser en cuanto se apropia de la verdad de la escuela y significa su realidad al marco de referencia (enmarcamiento para Berstein, 1994) que se le ofrece en el proceso de escolarización”¹⁵.

Dentro de esta misma perspectiva, Magendzo y Toledo, nos permiten comprender el fenómeno de la deserción como:

“(…) un fenómeno psicosocial y como tal, es complejo. En él se conjugan aspectos estructurales, sociales, comunitarios, familiares e individuales. Tiene relación con la estructura económico-social y con la

¹⁴ Véase: Bernstein, B. 1993. La Estructura del Discurso Pedagógico. Fundación Paideia – Ediciones Morata. Caps. I y III.

¹⁵ Herrera, M. 1999. Fracaso Escolar, Códigos y Disciplina: Una Aproximación Etnográfica. Centro de Investigación y Difusión poblacional de Achupallas. Viña del Mar, Chile. P 3.

ideología que sustenta el Estado y, por ende, tiene que ver con la totalidad de la vida del hombre y la sociedad”¹⁶.

Esta manera de analizar la deserción escolar, nos invita a comprender el fenómeno más allá de lo que se pueda conceptualizar sobre aquello; importante resulta, entonces, develar que la deserción es un *proceso activo*, en donde existe una relación dialéctica entre lo macro y la cotidianeidad de los sujetos. Por un lado, lo macro interpone un ciclo de vida en el cual todos debemos estar incluidos de acuerdo a las condiciones materiales con las que disponga cada sujeto para acceder a él: en este sentido, la escuela vendría siendo aquel agente del Estado encargado de reproducir lógicas, valores y roles en los sujetos que asisten a dicha institución. Por otro lado, la cotidianeidad se encuentra en el plano de las representaciones de los sujetos, a su vez sujetas a las influencias de lo externo de lo macro, de cómo se encuentra organizada la sociedad que lo rodea, todo su entorno, insertos en un modelo de vida al cual no decidieron incorporarse voluntariamente: se trata de un proceso que se reproduce de forma constante en las relaciones sociales. Por consiguiente, pensar que la responsabilidad del fracaso escolar reside en los estudiantes o en la escuela, o en la sociedad, unilateralmente, es una manera limitada de comprender el fenómeno, más aún cuando la característica fundamental es que se trata de un fenómeno dialéctico e interaccional.

Magendzo y Toledo¹⁷ dentro de esta perspectiva postulan que el fenómeno de la deserción o fracaso escolar debe ser entendido desde una visión holística, pues desde esta perspectiva se pueden entender de manera más compleja e integral las causas y razones que motivan la deserción.

¹⁶ Magendzo y Toledo. 1990. Soledad y Deserción. Edición P 11.

¹⁷ *Ibíd.* P 11-12.

En este sentido, holismo se refiere a una perspectiva o visión de la realidad que tiene sus orígenes en Aristóteles, el cual parte de la idea que “el todo es mayor que la suma de todas sus partes”; si esto es aplicable a las Ciencias Sociales, permite comprender los fenómenos considerando todos sus componentes como elementos que se condicionan entre sí, en tanto, una visión holística ante el estudio de los problemas de la educación supone *“una concepción basada en la integración total frente a un concepto o situación”*¹⁸.

Al contrario de las investigaciones que se enfocan en determinar la responsabilidad de uno u otro actor en cuanto al problema planteado, comprender el fenómeno desde una perspectiva psicosocial pone de manifiesto la posibilidad de conocer el impacto de las interrelaciones que se generan entre las estructuras sociales, la escuela, la familia y los estudiantes. En consecuencia, enmarcar el análisis del fenómeno dentro de esta perspectiva significa considerar la relación que construye el sujeto y la sociedad. En su multicausalidad de raíces estructurales (escuela, sociedad, economía) el fenómeno de la deserción se debe enfrentar como un problema social cuya solución se traduce en la transformación y superación no tan solo del sistema educativo, sino que de todo el aparato institucional político y económico.

*“En esta interacción permanente entre individuo y sociedad, los hombres logran adaptarse y adecuarse, en mayor o menor medida, a los requerimientos que le ha impuesto su medio”*¹⁹.

2.2 PERSPECTIVA SOCIETAL.

¹⁸ Fuente: (<http://es.wikipedia.org/wiki/Holismo>)

¹⁹ Op. Cit. P 12. Magendzo y Toledo. 1990. Soledad y Deserción.

Comprender las causas del fenómeno desde una perspectiva societal, significa atribuir el problema principalmente a las estructuras sociales, siendo la escuela la institución encargada de los procesos de socialización de los sujetos. De esta manera, las investigaciones que buscan encontrar las causales de la deserción dentro de la escuela, afirman que las lógicas desarrolladas al interior de la institución contribuyen al fracaso de los estudiantes que asisten. López, Assael y Neumann, afirman que el problema reside en *“una cultura escolar del fracaso”*²⁰, la cual es definida por los autores como *“la red de significaciones que la sociedad y los actores que participan en la escuela han construido respecto al fracaso escolar”*²¹.

Esto se explica desde la selección del contenido, los juicios a priori y estigmatización del estudiante de sectores vulnerables, la aplicación de normas y la clasificación de los estudiantes según su nivel de rendimiento, acciones que según los autores solo determinan la posibilidad de reproducir el mismo comportamiento.

“Uno de los mecanismos que hacen de la escuela contribuyente al fracaso y que manifiesta la cultura escolar es la clasificación apriorística de los niños en diferentes cursos de acuerdo a su nivel de rendimiento. Así, desde el primero básico, los de nivel A son los mejores y los del B han ingresado más tardíamente, no han tenido kínder y/o han repetido curso. En los cursos superiores, esta clasificación se subdivide aún más, existiendo cuatro niveles (A,B,C,D). Llama además la atención que los profesores con menos experiencia, sin título profesional y nuevos en la escuela, son asignados a los

²⁰ López, Assael y Neumann. ¿La cultura escolar, responsable del fracaso?: estudio etnográfico en dos escuelas urbano-populares. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, 1984. P 19.

²¹ Ibíd. P 18.

*cursos que supuestamente tienen un nivel de rendimiento inferior”*²².

La investigación realizada por López, Assael y Neumann, contribuye a comprender los problemas que determinan la deserción de los estudiantes, realizando un estudio al interior de la escuela, enfocado en las prácticas docentes, en las relaciones sociales, en logros de los aprendizajes, etc. volviéndose relevante la tesis de que *la escuela es la responsable de que los estudiantes deserten de la escuela*²³.

3 REINSERCIÓN ESCOLAR.

Igual de complejo se torna comprender el fenómeno de la reinscripción escolar debido a sus múltiples interpretaciones conceptuales dentro del mundo educativo, lo que nos permite develar el estado del proceso de discusión y desarrollo de la problemática a nivel institucional. De estas interpretaciones, utilizaremos solo aquellas que involucren ideas relacionadas con el contexto a investigar.

²² *Ibíd.* P 19

²³ *Ibíd.* P 3.

El seminario latinoamericano *Escuela e Inclusión*, respecto al fenómeno de la Reinserción Escolar (RE), señala que:

*“La inclusión se entiende en parte de los discursos como la reinserción o reintegración al espacio escolar desde el cual se realizó la exclusión. Es la tarea por hacer, es el mandato hacia donde deben orientarse los esfuerzos”*²⁴.

Es necesario comprender la RE como un proceso que nace en forma de respuesta al fenómeno de la deserción. En primera instancia, es posible reconocer la reinserción educativa, en tanto proceso en que el sujeto que deserta de la escuela, vuelve a retomar un plan de estudios con el fin de completar los años de escolaridad. Retorno que se encuentra delimitado dentro de un marco de exigencias que provienen tanto del entorno social (lo que se traduciría en la posibilidad de acceder a un trabajo mejor remunerado y en algunos casos encontrar la profesionalización), así como también por desafíos personales de carácter moral y valóricos que empujan al sujeto-estudiante a tomar la decisión de terminar su escolaridad.

Otra definición sobre RE en el seminario aludido la entiende como “escuela inclusiva” en tanto aquellos “(...) establecimientos regular(es) que está(n) abierto(s) y preparado(s) para atender a niños, niñas y jóvenes con algún tipo de dificultad en lo amplio de su significado, ya sea en los socioeconómico, familiar, trayectoria escolar, etc. y a los que han abandonado el sistema escolar en algún momento de su trayectoria”²⁵

La significación anteriormente atribuida a los establecimientos de RE demuestra el interés por integrar a los sujetos desde sus necesidades

²⁴ OP. CIT. P 52. Escuela e inclusion.

²⁵ Ibid. P 29

particulares, definiendo que la escuela inclusiva es aquella que se encuentra “preparada” para cubrir las necesidades de la población estudiantil. Así, el sentido que se le otorga al proceso de RE, es especializar el proceso de enseñanza y aprendizaje de acuerdo al contexto que acoge, con la implementación de recursos que asistan al proceso de manera integral.

Se hace necesario tensionar el concepto de escuela inclusiva, puesto que el concepto que se concibe en el plano de la idea debe ser contrastado con la realidad; resulta una interrogante clave para esta investigación la existencia de una escuela que integra pero que a la vez excluye.

“(…) no sólo es la tarea de generar procesos de reintegración sino también de generar las condiciones que permitan contener y retener a estos niños, niñas, adolescentes y jóvenes”²⁶.

La RE ha sido abordada en la realidad educativa por medio de diferentes acciones que atienden a contextos con necesidades específicas. Por ejemplo, se utilizan los conceptos de inclusión e integración educativa aplicados a tres formas de reinscripción, a saber, la educación especial, la educación intercultural y la educación general²⁷.

La investigación se centra específicamente en la RE en el marco de la educación general, principalmente porque dentro de esta modalidad se integran procesos y modelos educativos que responden a problemáticas que se generan al interior de la escuela normal, reconocidos por el Estado como escuelas y liceos municipales.

²⁶ Ibíd. P 52.

²⁷ Taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva, 2007, UNESCO. P 2 .

Las necesidades que se desprenden de estos contextos se intentan cubrir con acciones que aseguren la educación de calidad para todos los ciudadanos, respuestas que se traducen en la implementación de materiales y recursos didácticos, asesoría técnica y profesional de instituciones universitarias, corporaciones educacionales, ONG's, entre otras. Soluciones que se adscriben bajo la particularidad de los contextos, ya que para los niveles básico y medio se han integrado modelos distintos con el fin de fortalecer la integración de los estudiantes por medio de la atención a las necesidades presentes. Para el caso del nivel de educación básica entre el 2002 y 2010 se realizaron las siguientes modificaciones:

“Al interior del sistema de educación general básica, el Ministerio de Educación ha construido una modalidad de asistencia técnica externa para aquellas escuelas que presentan bajos resultados en las mediciones de aprendizaje nacionales, significativos índices de repitencia y altas tasas de deserción escolar (denominadas escuelas prioritarias). Esta modalidad se describe como un apoyo intensivo por parte de instituciones externas (facultades de educación de universidades, centros académicos y fundaciones o corporaciones educacionales) en cuanto al desarrollo de metodologías de enseñanza y perfeccionamiento docente en las áreas de lenguaje y matemáticas”²⁸.

Para el caso del nivel de educación media, también entre 2002 y 2010, el Ministerio de Educación propone y lleva a cabo las siguientes acciones:

“Al igual que en la educación general básica, se contrata a instituciones externas para que apoyen a liceos durante un período de tres

²⁸ Taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva, 2007, UNESCO. P 2 . P 4.

años en cuanto a consolidación de las estructuras de la escuela (equipos, unidades de gestión, entre otras), los procesos de enseñanza y aprendizaje y la formación docente. También, existe para la enseñanza media, otra modalidad (Liceos Preferentes) que proporcionan el apoyo de un supervisor (designado por el MINEDUC) en el funcionamiento y toma de decisiones de los equipos de directivos y docentes. Junto con este apoyo, se les proporciona programas de perfeccionamiento para directivos y docentes en el desarrollo de competencias a nivel de gestión educativa”²⁹.

No obstante, el sistema regular de educación no solamente se compone de la instrucción básica y media, lo que nos interesa en esta investigación, en tanto subsistema, es la educación de adultos, cuya instancia se adscribe a la de programas especiales provenientes del Ministerio de Educación, para que aquellos desertores del sistema escolar completen sus estudios en un marco de tiempo limitado, cuya educación se encuentra sujeta a un programa de estudios diseñado para la enseñanza y aprendizaje de estudiantes, jóvenes y adultos.³⁰

Por otro lado, es importante discutir entre los diferentes conceptos que se utilizan para referirse a la RE, dado que éste varía según las particularidades propias de cada contexto social y educativo: inclusión, integración, reinserción, son los conceptos más utilizados por las investigaciones en este ámbito, sin embargo cada uno encierra una particularidad específica.

²⁹ Taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva, 2007, UNESCO. P 2 . P 5.

³⁰ Vease: http://www.mineduc.cl/index5_int.php?id_portal=47&id_contenido=13293&id_seccion=3264&c=1

3.1 EDUCACION DE JÓVENES Y ADULTOS (EDJA).

El contexto (histórico) educativo de la educación de adultos vive dos periodos importantes de transformaciones: el primero comprende desde 1964 a 1973; cobra relevancia para un análisis de tipo crítico, dada la ejecución de políticas públicas de desarrollo en la gestión y la materialización de establecimientos destinados para la formación de jóvenes y adultos, dependientes del Estado, que se llevan a cabo en un periodo político efervescente dada la ampliación de la participación social, entre los gobiernos de Eduardo Frei Montalva y Salvador Allende Gossens.

“El periodo entre los años 1964 y 1973 es el que en términos efectivos desata una de las más importantes acciones a nivel de política pública y proyecto de desarrollo relativo a educación de adultos en Chile, proceso que a

su vez es indiferenciable de la reforma agraria propiamente tal y de la participación política creciente de los sectores populares”³¹.

El segundo periodo de transformaciones al interior de este subsistema, se genera luego de la descentralización general del sistema educativo chileno a la oferta dependiente de las Municipalidades, desde los '80, y en la década del noventa, como parte de los proyectos sociales propuestos por la Concertación en función de su doctrina de crecimiento país basada en la “igualdad de oportunidades”³². En este sentido, el subsistema de adultos y el sistema en general de educación pasó a manos de municipalidades y privados, en tanto el Estado subsidia el ejercicio de la educación en proporción de los estudiantes que asisten a la escuela.

Caracterizado el marco general de la EDJA, el Mineduc, dentro del plan de estudios diseñado para la educación de adultos, manifiesta los objetivos para con dicha modalidad de enseñanza, señalando que:

“Uno de los propósitos de la Educación de Adultos es contribuir al mejoramiento de las oportunidades de progreso de las personas y al desarrollo cultural, social y productivo del país. Dentro de sus principales desafíos está el aumento de los niveles de alfabetización, escolaridad básica y media, y capacitación de la población, especialmente la perteneciente a los sectores más vulnerables”³³.

³¹ Corbalán, 2008. Situación presente de la Educación de personas jóvenes y adultas en Chile. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. México. p. 21.

³² Se hace innecesario explicar con detalle las transformaciones hechas en dictadura militar y las medidas implementadas por el pacto transicional democrático, ya que ambas institucionalidades políticas se entendían como elementos de continuidad histórica.

³³ Mineduc. Educación para personas jóvenes y adultas.

Es así que los propósitos de la reinserción educativa en el área de adultos responden a la necesidad de integrar a la sociedad a los sujetos desertores con fines de capacitar a los ciudadanos para el avance en el desarrollo productivo, objetivos que se entienden dentro de un contexto en donde lo social se ve condicionado por lo económico, característica histórica del modo de producción capitalista.

“Con todo, la educación de adultos se ha fundamentado, particularmente en la última década, también a partir del concepto y problemática sobre capital humano disponible en el país y su vinculación con los límites al proceso de desarrollo socio-económico en el mismo. El concepto de capital humano que se viene utilizando crecientemente en torno a la discusión general sobre educación, y más específicamente para la EDJA, proviene de la economía y se refiere a la idea de productividad del individuo a partir de la adquisición y renovación de sus conocimientos. De alguna manera, esta noción de capital humano ha sumido a la educación en una lógica individual y productiva en la cual la validación de los procesos educativos está dada por el comportamiento del individuo en el mercado laboral”³⁴.

La estrecha relación existente entre educación y desarrollo económico se ha convertido en una paradoja compleja, dado que a pesar de que Chile ha crecido económicamente, la desigualdad y la inequidad social van en avance, lo cual se ve materializado precisamente en la calidad y cobertura de la educación; hoy el sistema educativo es desigual para la población, en correspondencia con el modelo, el acceso a la calidad de la educación está marcado por el nivel de ingresos y las oportunidades que éste permite, generando en lo social nada más que segmentación, una sociedad dividida en clases en donde los más vulnerables

Fuente: (http://www.mineduc.cl/index.php?id_portal=19).

³⁴ Corbalán, 2008. Op. cit. p. 31.

quedan a expensas de una educación de mala calidad, resultados que se explican desde las mediciones a cargo del SIMCE, y que se ven determinados por los bajos recursos destinados para la educación pública, donde no quedan espacios destinados para el fortalecimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje y las necesidades que giran en torno a su ejecución.

Dentro de la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) se proponen cuatro modalidades, las cuales fortalecen la necesidad de recuperación de estudios por parte de la población y el incremento del capital humano en correspondencia con el desarrollo económico:

“ a) la modalidad regular, siendo la más escolarizada de todas, implica la asistencia regular a clases.

b) la modalidad flexible, administrada por el programa Chile Califica y que se ofrece como una alternativa para quienes no pueden asistir diariamente a clases.

c) la modalidad de nivelación de estudios con formación laboral que se compone de dos programas, el programa de Formación Profesional Dual (FOPROD) y el Programa de Nivelación de Competencias Laborales (PNCL).

d) Programas dirigidos a grupos específicos y personas que requieren alfabetización, adultos mayores, estudiantes internos en recintos penales, jóvenes y adultos de los pueblos originarios”³⁵.

Como ya lo mencionábamos anteriormente dentro de este apartado, el contexto trabajado se enmarca en torno a las características de una modalidad de formación regular escolarizada que propone la educación de estudiantes en

³⁵ Ibid. P. 32.

horarios vespertinos, de forma gratuita en escuelas y liceos, así como también en centros de educación Integral de adultos, espacios que corresponden en su mayoría a municipios y, que en el caso de escuelas y liceos, paralelamente se dedican a dicha educación mediante la instauración de una jornada vespertina.

Los Centros de Educación Integral de Adultos (CEIA's), constituyen el 4% de la totalidad de establecimientos destinados para la educación de dicha cohorte en esta modalidad, correspondiendo en la realidad solamente a 80 establecimientos a nivel nacional, ofreciendo el espacio para finalizar los estudios en tres jornadas: mañana, tarde y noche³⁶.

Correspondiente con el diagnóstico general sobre la situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en Chile, se precisa lo siguiente:

*“Los resultados anotan bajos niveles de eficiencia, con porcentajes de abandono del 25%, sobre los cuales gravitarían factores asociados tanto al carácter de la oferta educativa (Currículum, metodologías de enseñanza, sistema de evaluación, calidad de la infraestructura y el equipamiento, compromiso y calidad de los recursos humanos, gestión educativa, etc.), como variables externas (problemas económicos de alumnos, incompatibilidad laboral y educativa, formación previa, baja autoestima y temor al fracaso)”*³⁷.

Frente a esta evaluación, existen dos tensiones importantes a destacar: la primera, tiene que ver con el trabajo de docentes y directivos, es decir, de las *percepciones y representaciones que se materializan en la práctica pedagógica dentro de estos contextos*, la cual a su vez se ve limitada por un programa de estudios que delimita objetivos a cumplirse en este proceso dejando un espacio

³⁶ Ibid. P. 32.

³⁷ Ibid. P. 33.

estrecho para la creación e innovación de las mismas. La segunda, gira en torno al objetivo que tienen los centros de formación de adultos entendido dentro de la nivelación de los estudios escolares y la demanda por la *especialización de la mano de obra*; no obstante, se da mayor énfasis en aquélla por sobre la formación integral o preparación para el trabajo.

De esta manera y en concordancia con el Plan de Desarrollo Económico con Equidad, instaurado en la región por la CEPAL, y trabajado por la OCDE posteriormente, los organismos intervinientes se proponen acercar las brechas de la desigualdad y vulnerabilidad social existentes en Latinoamérica por medio de la ampliación de la cobertura educacional. Tal delineación de directrices educativas se sustenta, según la OCDE, en la importancia del progreso productivo para el crecimiento económico, siendo la escuela la institución destinada al fortalecimiento de una sociedad capacitada para el mundo laboral.

“Finalmente, sostener la innovación y el crecimiento, necesitamos asegurarnos que la gente de todas las edades puedan desarrollar habilidades para trabajar productiva y satisfactoriamente en los empleos del mañana”³⁸.

Existe, a fin de cuentas, una distancia enorme entre paradigmas: mientras organismos como la OCDE se plantean la RE como herramienta para que *“la gente de todas las edades”* pueda trabajar *“productiva y satisfactoriamente”* sin distinción y de forma productiva y satisfactoria desde el punto de vista del empresariado, un análisis de tipo crítico en cuanto al fenómeno de RE se propone un estudio holístico y contextualizado que aporte explicaciones desde el punto de vista de la centralización del poder.

³⁸ HTML. Fuente: http://www.oecd.org/pages/0,3417,es_36288966_36288120_1_1_1_1_1,00.html

4. RESPECTO A LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS.

Toda Práctica Pedagógica (PP), responde a principios o concepciones, presentes en el plano subjetivo, traspasados a lo que se hace y se dice en el aula: el plano objetivo o bien la realidad. La mera acción, separada de sus fundamentos, no es una forma completa de comprender la práctica, la *praxis*, pues ella lleva consigo una concepción subyacente, muy probablemente representaciones de la realidad, percepciones o posicionamientos; es, pues, una práctica pedagógica tanto la acción misma como los fundamentos que la hacen posible.

Pero la relación de lo subjetivo con lo objetivo, en el plano de las concepciones que se tienen sobre la PP, no es un tipo de relación unilineal sino dialéctica. La discusión sobre si la idea determina a la realidad o es la realidad la que determina a la idea, ciertamente es de muy antigua data y se emplaza en el plano de las discusiones filosóficas del siglo XIX entre Materialismo e Idealismo, donde se encuentra la concreción del pensamiento griego que se hace síntesis en Hegel, desde la visión idealista de la existencia, sobre el supuesto del pensamiento del ser en sí y para sí mismo con base en la dialéctica

idealista³⁹ y, posteriormente, en Engels y Marx, respectivamente, desde la visión materialista y dialéctica de la historia, donde la afirmación y negación sistemática de los supuestos de los sujetos es determinada por la acción de fuerzas materiales a través de la historia⁴⁰.

La presente investigación se sitúa en el plano subjetivo (en cuanto a las concepciones que se tienen sobre la práctica pedagógica), pero este plano subjetivo, entonces, se encuentra modelado por las condiciones objetivas, puesto que de no ser éstas las responsables de configurar un contexto determinado, en el cual tiene lugar este estudio, no importarían las variables "objetivas" que construyen un tipo de escuela para jóvenes calificados como desertores del sistema escolar. Son en tanto las condiciones concretas, materiales, de una sociedad sincrónica al modo de producción mundial, las que producen el fenómeno de la deserción y el fracaso escolar. En este sentido, se puede apelar a que la construcción de significados por parte de los sujetos no es sino un proceso cultural que se compone por la influencia de los procesos históricos precedentes.

El ejemplo al que recurre Gramsci⁴¹ al respecto del nexo entre teoría y práctica en la construcción de la Hegemonía, es una muestra clara del problema. Aquí se refiere a la conformación de una dirección histórica (Hegemonía) para el caso de Francia, en la cual es posible que se produzca un tipo de transformación intelectual y cultural sólo gracias a la concurrencia de la Revolución Francesa, hecho que no se produce en otros países de Europa.

³⁹ Véase: Hegel, F. 1807. Fenomenología del Espíritu. Edit. Fondo de Cultura Económica. U. de México, 1966.

⁴⁰ Véase: Engels, 1878. La Evolución de la Ciencia de Eugenio Dühring. Archivo Chile. Historia Política Social. CEME.

⁴¹ Antonio Gramsci. El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce, Juan Pablos Editor, México, 1975, p. 32

Muestra la íntima ligazón entre la conformación de la estructura social y la movilización de la cultura, por ende, de los significados. Son los procesos históricos los que conforman una existencia y una visión de mundo concretas⁴². Dada su ligazón con la realidad y la Historia, las prácticas pedagógicas son el producto de su tiempo histórico y de las condiciones generales en las que se producen.

No se trata aquí de prácticas docentes o educativas, sino de prácticas *pedagógicas*. El uso del concepto de lo *pedagógico* es relativo a lo general, al posicionamiento o fundamentos de la enseñanza, un ámbito más próximo a lo teleológico. Se trata de comprender el significado de la acción, lo que abarca su complejidad. En este sentido, cuando nos referimos a las prácticas pedagógicas estamos precisando el concepto en su amplitud particular, donde las intermediaciones del contexto o la materialidad, es decir, el ámbito objetivo de la realidad, influye y compone la práctica del aula.

Para efectos de esta investigación, podría pensarse fácilmente que por PP se entiende solamente la acción que el docente lleva a cabo en el aula, no obstante el concepto de Práctica Pedagógica posee un carácter mucho más amplio, pues en el aula, las concepciones que se reflejan en una determinada práctica no son propiedad exclusiva del docente. Existen condiciones sociales, de carácter estructural, que forman la ideología, la religión, la concepción del trabajo, las aspiraciones y proyectos de vida de los sujetos y los significados que se tienen sobre elementos de la realidad. Optaremos por concebir las Prácticas Pedagógicas *como aquellas que se materializan en el aula a través de los actores involucrados, coincidentes o divergentes entre sí a nivel subjetivo*,

⁴² Gruppi, L. 1978. El concepto de Hegemonía en Gramsci (México: Ediciones de Cultura Popular). p. 77.

pero que son expresión de condiciones concretas de existencia, a saber, la influencia del discurso socialmente dominante en la Práctica Pedagógica y/o en las aspiraciones o creencias comunes.

Tanto docentes como estudiantes conforman su pensamiento en una sociedad dada, previamente ordenada y con significados previamente construidos por el desarrollo histórico, por esta razón existen creencias comunes a un nivel meta-escolar y esas concepciones pueden manifestarse tanto en docentes como estudiantes. Respecto al proceso en el cual la realidad es construida socialmente, servirán para su entendimiento las aportaciones de Berger, P. y Luckmann, T.:

“La realidad de la vida cotidiana se presenta ya objetivada, o sea, constituida por un orden de objetos que han sido designados “como” objetos antes de que yo apareciese en escena. El lenguaje usado en la vida cotidiana me proporciona continuamente las objetivaciones indispensables y dispone el orden dentro del cual éstas adquieren sentido y dentro del cual la vida cotidiana tiene significado para mí”⁴³.

El vínculo entre objetividad y subjetividad, o bien, estructura y superestructura, respectivamente, puede entenderse, para el estudio de la práctica pedagógica, en tanto distinción entre modo de producción y modalidad de enseñanza:

“En la distinción entre el modo de producción y la modalidad de educación se encierra una clara distinción entre resultados (outputs) diferentes; en el primero, se producen, intercambian, distribuyen, apropian objetos físicos, mientras, en la segunda, se producen y reproducen, intercambian, distinguen y apropian discursos. La diferencia de ambos

⁴³ Berger, P. y Luckmann, T. La Construcción social de la realidad. 1967. p. 37.

productos no se basa en la materialidad de uno y la inmaterialidad del otro. El discurso, como veremos, tiene una base material, aunque es menos evidente y su relación con la materialidad puede ser más opaca”⁴⁴. Fenómeno que se fundamenta en el hecho que “las relaciones de clase generan, distribuyen, reproducen y legitiman formas características de comunicación, que transmiten códigos dominantes y dominados”⁴⁵.

La constatación de que existe una realidad ya objetivada que se encuentra en constante flujo con la estructura subjetiva de los sujetos, en el campo de la Práctica Pedagógica se muestra también en que “...en las prácticas pedagógicas de profesores en ejercicio predominan el saber de sentido común y el saber experiencial, (...) estos profesores emplean un estilo de enseñanza tradicional y frontal, similar al que aprendieron siendo alumnos en la escuela⁴⁶(...). De este modo, profesores y profesoras en ejercicio tienden a mantener en sus prácticas pedagógicas lógicas de la reacción y la reproducción, que se caracterizan por estar basadas en creencias y valoraciones que se justifican en sí mismas, muy resistentes a cualquier tipo de cuestionamiento o crítica, lo que las hace difíciles de romper y, por tanto, muy resistentes a cualquier tipo de cambio”⁴⁷.

Como el análisis de las prácticas pedagógicas debe tener contemplado tanto la dimensión objetiva como la subjetiva, es decir, tanto lo que se

⁴⁴ Bernstein, B. 1993. La Estructura del Discurso Pedagógico. Fundación Paideia – Ediciones Morata. P. 34.

⁴⁵ *Ibíd.* P 25.

⁴⁶ Véase: Latorre. 2002.

⁴⁷ Latorre, N. Aportes para el Análisis de las Racionalidades Presentes en las Prácticas Pedagógicas. Estudios Pedagógicos N° 30. 2004. p. 78.

materializa en el aula como lo que se piensa sobre la práctica o lo que se encuentra de forma subyacente a un acto plenamente consciente o aparentemente inconsciente, al delimitar el análisis a las prácticas "pedagógicas" nos situamos en un significado mucho más amplio de la noción de práctica. No es simplemente lo que se ha llamado práctica docente o práctica educativa, sino los elementos de carácter subjetivo que se encuentran a la base de la acción, contruidos, a su vez, por fuerzas objetivas, y que entran en constante contradicción con dichas fuerzas.

"Los procesos de socialización que tienen lugar en la escuela ocurren también, y preferentemente, como consecuencia de las prácticas sociales, de las relaciones sociales que se establecen y desarrollan en dicho grupo social, en tal escenario institucional.

Los alumnos y alumnas aprenden y asimilan teorías, disposiciones y conductas no solo como consecuencia de la transmisión e intercambio de ideas y conocimientos explícitos en el currículum oficial, sino también y principalmente como consecuencia de las interacciones sociales de todo tipo (...). (...) normalmente el contenido oficial del currículum, impuesto desde fuera al aprendizaje del alumnado (...), no cala ni estimula por lo general los intereses y preocupaciones vitales del niño/a y del adolescente. Se convierte así en un aprendizaje académico para pasar los exámenes y olvidar después, mientras que el aprendizaje de los mecanismos, estrategias, normas y valores de interacción social que requiere el discurrir con éxito en la vida compleja, académica y personal (...), van configurando paulatinamente representaciones y pautas de conducta, que extienden su valor y utilidad más allá del marco de la escuela"⁴⁸.

⁴⁸ Pérez Gómez. 2002. Comprender y Transformar la Enseñanza. Ediciones Morata, Madrid. p. 22.

Fullan y Stiegelbauer subrayan que *“el cambio educativo depende de lo que los profesores hacen y piensan, así de simple y así de complejo es esto”*⁴⁹. De esta forma, lo que los profesores "hacen y piensan" se refiere a que la acción en el aula está sujeta a condicionantes sociales que se encuentran presentes en los contextos que abarca este estudio, que, por lo demás, expresan y/o manifiestan la estructura social y económica que necesita de la existencia de liceos de reinserción educativa así como de centros de formación escolar y universitaria para los hijos de los sectores más ricos.

Latorre distingue dos niveles de hipótesis sobre los cuales se conformarían las prácticas pedagógicas;

“...un primer nivel de hipótesis que dice relación, en un sentido, con la idea de que la formación inicial ejerce impacto sobre las futuras prácticas pedagógicas profesionales de profesores y profesoras y, en sentido inverso, que las actuales prácticas pedagógicas de profesores en ejercicio están fundadas en aprendizajes adquiridos previamente en la formación inicial.

*Un segundo nivel de hipótesis dice relación con la existencia de representaciones, tanto en uno como en otro campo, acerca de qué es ser buen profesor o profesora, que existe un tipo de prácticas pedagógicas que responde a esta caracterización y que los procedimientos, mecanismos o estrategias utilizados en la formación inicial logran transferir hacia los estudiantes de pedagogía estos 'contenidos'”*⁵⁰.

Ciertamente el segundo nivel de hipótesis planteado por Latorre, es el que se acerca más a una visión estructural del problema, sobre todo cuando

⁴⁹ Fullan y Stiegelbauer (1999); en Lenoir, 2009. Revista Pensamiento Educativo 44. p. 117.

⁵⁰ Latorre, N. Aportes para el Análisis de las Racionalidades Presentes en las Prácticas Pedagógicas. Estudios Pedagógicos N° 30. 2004. p. 76.

incorpora el elemento de las representaciones. En este aspecto, conviene detenerse, pues ante la conformación de una estructura subjetiva proveniente de las condicionantes de carácter objetivo, la idea de representaciones sociales sobre la realidad adquiere vital importancia cuando se trata de estudiar las “concepciones” que los profesores y estudiantes tienen respecto a las prácticas pedagógicas.

CAPÍTULO II.

MARCO METODOLÓGICO.

1. DISEÑO METODOLÓGICO.

Para efectos de conocer el problema de las concepciones sobre las Prácticas Pedagógicas, convendrá situarse sobre la siguiente premisa:

“Los hechos sociales cobran sentido con relación al todo, son parte de un entramado de relaciones, no son objetos substancialistas, aislados de la estructura relacional, cada elemento tiene sentido y una significación solo a partir de la compleja estructura de relaciones de la que forma parte”⁵¹.

Es así que la siguiente investigación tiene como fin conocer las concepciones que tienen los sujetos educativos con respecto a las Prácticas

⁵¹ Mejía Navarrete, Julio, Problemas metodológicos de las ciencias sociales en el Perú, Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales-UNMSM, 2002, p. 54.

Pedagógicas en contextos de reinserción escolar; dado el carácter social del proceso indagatorio, creemos necesario utilizar un enfoque cualitativo, pues permite conocer el contexto educativo en toda su complejidad, asimismo permite develar situaciones y concepciones que construyen los sujetos en torno a su realidad.

Para Gómez, una investigación con un enfoque cualitativo:

“Estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas”⁵².

Uwe Flick, señala al respecto de la investigación cualitativa:

“Aquí el objeto en estudio es el factor determinante para escoger un método y no al revés. Los objetos no se reducen a variables individuales, sino que se estudian en su complejidad y totalidad en su contexto cotidiano. Por tanto, los campos de estudios no son situaciones artificiales en el laboratorio, sino las prácticas e interacciones de los sujetos en la vida cotidiana”⁵³.

Considerando el enfoque y a raíz de querer indagar sobre las concepciones que tienen los actores educativos con respecto a su realidad, las Prácticas Pedagógicas constituyen una muestra a nivel subjetivo de la realidad, por tanto el carácter general del método investigativo adecuado a seguir es de tipo interpretativo.

Cabe señalar, que bajo este método se integran varias perspectivas teóricas, las cuales apuntan a objetivos metodológicos similares. En este sentido, servirá como aporte el supuesto fenomenológico en torno a la

⁵² Gómez Gregorio, Rodrigo y otros, Método de Investigación Cualitativa, Aljibe, 1996, p. 72.

⁵³ Uwe Flick, Introducción a la investigación cualitativa, Morata, 2004, p. 19.

naturaleza de los contextos y las subjetividades construidas; del mismo modo, se integra la hermenéutica, desde donde se comprende que la realidad es una creación dinámica que se afecta y se transforma constantemente.

Es necesario tener en cuenta que la investigación se centra en un fenómeno que ocurre en un contexto particular, significado y construido por actores sociales. Por este motivo, se intentará construir interpretaciones de la realidad educativa estudiada a partir de la subjetividad de los individuos, desde sus concepciones en torno a la enseñanza, el aprendizaje, las relaciones sociales y su cotidianidad.

“La investigación fenomenológica es la descripción de los significados vividos, existenciales. La fenomenología procura explicar los significados en los que estamos inmersos en nuestra vida cotidiana, y no las relaciones estadísticas a partir de una serie de variables, el predominio de tales o cuales opiniones sociales, o la frecuencia de algunos comportamientos”⁵⁴.

La investigación cualitativa (interpretativa) debe considerarse como un proceso de construcción hermenéutica que interactúa entre la construcción discursiva y subjetiva de los sujetos y su realidad, ambas en constante transformación.

Para desarrollar nuestra investigación tomaremos en cuenta la construcción discursiva de los actores educativos en relación con el contexto, esto se verá manifestado en el análisis del lenguaje hablado, concretizado en códigos, símbolos y representaciones. Aquí, el contexto investigado adquiere relevancia, en tanto establece los parámetros sobre los cuales los sujetos comprenden y valoran su experiencia educativa.

⁵⁴ Op. Cit., p. 40.

De esta forma, para conocer sobre las prácticas pedagógicas en contextos de reinserción escolar se debe recurrir a las concepciones que los sujetos educativos construyen sobre el proceso educativo, considerando que estas construcciones discursivas son el resultado de las interacciones que se generan entre la compleja relación de lo social y lo individual.

El objetivo de nuestra investigación da lugar a la búsqueda de un enfoque que pueda integrar las subjetividades construidas por los sujetos, materializadas en el discurso sobre las prácticas y la influencia del contexto en dicha interacción. Con el fin de articular estos componentes nos basaremos en el principio investigativo que según Flick corresponde a *la triangulación de perspectivas*, comprendiendo que la investigación cualitativa se sirve de diversos enfoques y métodos que serán integrados según las necesidades del contexto y propósitos del investigador. Por ejemplo:

“Los puntos de vista subjetivos son un primer punto de partida. Una segunda cadena de investigación estudia la causa y el curso de las interacciones, mientras que una tercera trata de reconstruir las estructuras del campo social y el significado latente de las prácticas”⁵⁵.

“Esta triangulación de perspectivas aumenta la atención hacia el fenómeno en estudio, por ejemplo, reconstruyendo los puntos de vista de los participantes y analizando después el despliegue de las situaciones compartidas en las interacciones.”⁵⁶.

De esta manera, se logra conocer la reflexión en torno a los discursos, prácticas y relaciones sociales al interior del liceo de adultos, poniendo en diálogo las concepciones de estudiantes y profesores con la intención de

⁵⁵ Uwe Flick, Introducción a la investigación cualitativa, Morata, 2004, P. 20.

⁵⁶ Ibid. P. 40

generar una interpretación de ambas visiones con respecto a las prácticas pedagógicas y de este modo diagnosticar la situación presente de los contextos trabajados.

Fenomenológicamente, este trabajo tiene sentido a partir de la importancia que cobran las percepciones que los sujetos construyen sobre el contexto, es decir, sobre cómo comprenden su experiencia de reinserción educativa a partir de valoraciones, creencias e intereses. Se busca desarrollar un acercamiento a las reflexiones de profesores y estudiantes, quienes perfilan una visión del lugar donde se desarrollan las relaciones de carácter interpersonal. Según Martínez:

“El énfasis primario de la fenomenología está puesto en el fenómeno mismo, es decir, en lo que se presenta y revela a la propia conciencia y del modo como lo hace”⁵⁷.

En este caso, el fenómeno que se estudia se encuentra circunscrito al de la Reinserción Escolar, como tal se compone de aquella población estudiantil que vuelve a retomar los estudios, por tanto, cada sujeto mantiene apreciaciones construidas social e individualmente en su conciencia que lo llevan a significar el espacio escolar de manera única, es así que a pesar de que los une el mismo fenómeno siempre sus representaciones serán diversas. Al respecto:

“(…) la investigación cualitativa trata de comprender el fenómeno o acontecimiento en estudio desde el interior. Lo que se ha de comprender es la visión de un sujeto o de sujetos diferentes, el curso de las situaciones sociales

⁵⁷ Martínez, Miguel, “Comportamiento Humano”, Editorial Trillón, 1996, P.168.

(conversaciones, discursos, procesos de trabajo) o las reglas culturales o sociales pertenecientes a una situación”⁵⁸.

1.1. MUESTRA.

Se han seleccionado dos liceos destinados a reinserción escolar de jóvenes y adultos. Decidimos, a partir del contexto, conocer las concepciones de dos estudiantes y dos profesores, uno de cada establecimiento.

Los criterios bajo los cuales estos fueron seleccionados atienden a la necesidad de poder conocer el fenómeno de las practicas pedagógicas en dos contextos que comparten la misma modalidad, pero susdiferencias giran en torno a la construcción subjetiva y social que cada sujeto le otorga a su realidad, por tanto conocer lo que comprende cada estudiante y cada docente de cada contexto de su realidad educativa, nos permite realizar una interpretación más integral de lo que sucede en el ámbito de las practicas con el fin de traer al plano de la discusión este tipo de práctica pedagógica que poco conocemos durante los años de formación docente.

Los estudiantes por un lado, ambos cursaban el segundo ciclo, nivel dos, que corresponde al cuarto medio de la educación normal, escogimos estudiantes de este nivel pues nos parecía que los sujetos ya llevaban un tiempo estimado en el establecimiento, por lo que nos darían información relevante dada la experiencia que hace que su discurso este consolidado por esta misma.

La estudiante 1, de 21 años, de la comuna de Lo Prado, pertenece al liceo de adultos Fermín Vivaceta, luego de haber estado cursando dos años de contabilidad en un liceo técnico, decide desertar dado que sus intereses no se

⁵⁸ Uwe Flick, Introducción a la investigación cualitativa, Morata, 2004, P. 41.

inclinaban por el área técnica que ofrecía el establecimiento, el acceso a este tipo de educación se vio influenciada por decisiones familiares que se encontraban muy lejos de los intereses personales de la estudiante. Se mantiene fuera de la escuela cuatro años y vuelve a insertarse a los 20 años.

El estudiante 2, de 22 años, de la comuna de Pudahuel, pertenece al liceo de adultos ICEL, luego de haber cursado primero medio en un liceo normal, debe salir de la escuela dado a carencias económicas en el hogar, que lo obligan a insertarse en el mundo del trabajo, así se mantiene durante dos años, antes de cumplir la mayoría de edad vuelve al liceo y de donde nuevamente deserta dada la incompatibilidad existente entre la asistencia a la escuela y al trabajo, de esta segunda deserción se mantiene sin estudiar dos años más hasta que decide ingresar al liceo de adultos con la intención de poder acceder a una mejor estabilidad laboral.

El profesor 1, de 48 años, de los cuales 18 llevaba ejerciendo su profesión, egresa de la universidad Playa Ancha y en el liceo de adultos permanece hace 2 años, no cuenta con estudios posteriores más que capacitaciones provenientes del Ministerio de Educación.

El profesor 2, de 46 años, de los cuales 20 años ejerce su profesión, egresa del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, antes de trabajar en el liceo de adultos, realiza clases en liceo de niñas Cleria Clavel. Paralelamente actualmente trabaja como parte del equipo de una editorial, lleva ocho años en el liceo de adultos.

Así, la muestra se adscribe a dos liceos de jóvenes y adultos, a saber:

- Liceo de adultos Fermín Vivaceta.
- Complejo educacional ICEL.

El Liceo de adultos Fermín Vivaceta, ubicado en la comuna de Santiago de la Región Metropolitana, es un establecimiento subvencionado por el Estado. Cuenta con 300 estudiantes, el rango de edad fluctúa entre los 18 y 65 años, siendo en su mayoría población joven, sin embargo asisten en reducida cantidad dueñas de casas y adultos trabajadores. La nivelación de estudios básicos y medios se imparte bajo la modalidad regular de educación de adultos del tipo dos años en uno, dando clases en la jornada diurna y vespertina de forma gratuita.

Grupo educacional ICEL, ubicado en la comuna de Santiago de la Región Metropolitana, en donde el liceo de adultos es una de las instituciones que componen a este grupo educacional, se trata un establecimiento privado reconocido por el Estado. De forma gratuita bajo la modalidad regular de educación de adultos dos años en uno, se imparten el nivel básico y medio, en tres jornadas: mañana, tarde y noche. Cuenta con 500 estudiantes, el rango de edad fluctúa entre los 18 y 65 años, acogiendo población muy diversa, compuesta por jóvenes, trabajadores y dueñas de casa.

1.2. UNIDAD DE ANÁLISIS.

En relación con lo enunciado anteriormente, podemos decir que el foco de esta investigación está en las *concepciones*. De acuerdo a esto, las concepciones serán la unidad que dará cuenta del entendimiento y la conciencia de los sujetos en cuanto a la construcción social del contexto, por consiguiente, explicará las prácticas pedagógicas.

Las *concepciones* serán entendidas a partir de las construcciones de sentido, expresadas en el discurso que los actores tienen del contexto de reinserción educativa; también, revelarán la forma en que éstos se desenvuelven e interactúan, sus expectativas, etc. por tanto esta unidad de análisis permite establecer una construcción discursiva de cómo se percibe y finalmente cada actor vive el contexto.

Tales *concepciones* de profesores y estudiantes -que serán investigadas a través de técnicas de recolección como entrevistas semiestructuradas- se entienden como el contenido declarativo de profesores y estudiantes, es decir, los discursos que se busca revelar.

En función de esta idea, las *concepciones* se definen como el discurso expresado por los actores, donde se evidencian las relaciones, valoraciones y expectativas que se dan en el contexto de reinserción escolar, atribuyéndoles un carácter de construcción discursiva, a partir del cristal del análisis crítico del

discurso, que se comprende como una fuente que se construye socialmente de manera compleja. A partir de esto,

“El enfoque histórico del discurso considera tanto el lenguaje escrito como el hablado que constituyen una forma de práctica social. Un discurso es una forma de significar un particular ámbito de la práctica social desde una particular perspectiva”⁵⁹.

Las *concepciones* otorgan una muestra clara de los elementos presentes en el contexto, cuales son las relaciones que se dan entre profesores y estudiantes, cómo conciben sus interacciones, lo cual nos permitirá realizar una indagación que pretende por medio de ellas pueda conocer en las prácticas.

⁵⁹ Ruth Wodak y Michael Meyer, *Métodos de análisis crítico del discurso*, Gedisa, 2003, p. 104.

CONCEPCIONES.

Definición del concepto Concepción y aportes teóricos para su comprensión.

Al intentar comprender las relaciones del aula que construyen una práctica pedagógica a partir de una categoría definida como “concepción”, la que expresa un grado de representación que tiene el individuo con su mundo inmediato. No obstante se trata de un significado atribuido a lo que comunmente se ha denominado *sentido común* pero que a fin de cuentas obedece a una cierta equiparación de fuerzas contradictorias en las condiciones sociales.

Entendemos que esa construcción social que puede, virtualmente, leerse entrelíneas, dado que expresa la concreción de ese sentido común en el individuo, es sólo la interpretación del sujeto sobre la realidad, en base a la experiencia; y más específicamente la experiencia cotidiana, a diferencia de una experiencia formal o metódica, es decir, científica con la realidad, pero que en virtud de sus elementos comunes y “dominantes”, puede identificarse un trasfondo social, económico o cultural. Una Concepción es una construcción de significado.

El estudio de las concepciones individuales de los actores de ambos lados de la trinchera educativa compuesta por la *diada* “enseñanza-aprendizaje”, reflejaría coincidencias y divergencias entre dichas concepciones a un nivel social. En este sentido, el análisis, podría ampliarse a nivel social acercándose a construcciones comunes entre los sujetos. Lo cual nos acerca al

tercer objetivo específico de esta investigación de *delinear una interpretación fundamenta de las prácticas pedagógicas desde ambos discursos analizados.*

Para elaborar dicha interpretación utilizaremos el análisis crítico del discurso, sin embargo, se hace necesario indagar en aquella teoría que nos hable de una materialidad de la estructura psíquica del individuo en cuanto a concepciones de la realidad. En este sentido, los aportes provienen de la teoría de las Representaciones Sociales para la construcción del concepto de Concepción. Entendiendo que se trata de una construcción de significado social y al tratarse de una práctica " eminentemente " pedagógica, el interés recae sobre las formas sociales de interpretación del mundo. Es decir, los sujetos aludidos interpretan producto de la experiencia simultánea con una sociedad determinada, que engloba valores y creencias comunes.

Porque;

“normalmente el contenido oficial del currículum, impuesto desde fuera al aprendizaje del alumnado (...), no cala ni estimula por lo general los intereses y preocupaciones vitales del niño/a y del adolescente. Se convierte así en un aprendizaje académico para pasar los exámenes y olvidar después, mientras que el aprendizaje de los mecanismos, estrategias, normas y valores de interacción social que requiere el discurrir con éxito en la vida compleja, académica y personal (...), van configurando paulatinamente representaciones y pautas de conducta, que extienden su valor y utilidad más allá del marco de

*la escuela*⁶⁰

Este hecho, constituye una representación social, la cual;

*“La Representación Social está constituida por una multiplicidad de elementos de sentido y significación que circulan en la sociedad y que son los que le dan su dimensión simbólica, social y subjetiva”*⁶¹.

El tipo de análisis de esta investigación de carácter sociolingüístico, obliga al investigador a asumir el principio de una construcción social de la realidad, debemos entender que los jóvenes que abandonan el sistema escolar y los que retoman en contextos de reinserción, han construido una serie de significaciones y sentidos. Dichos significados sociales serán investigados a partir de la categoría propuesta por Moscovici, S. y la psicología social de representaciones sociales:

*“La representación social es una modalidad particular de conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social. Se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación”*⁶².

⁶⁰Pérez Gómez. 2002. Comprender y Transformar la Enseñanza. Ediciones Morata, Madrid. p. 22.

⁶¹González Rey, F. 2002. Sujeto y Subjetividad: un aproximación histórico-cultural.

⁶² Moscovici, S. El psicoanálisis, su imagen y su público. 1979. Pp. 17-18.

Esta definición de las representaciones sociales, entendida como un conjunto de significados asociados a la experiencia social y/o material, sintetiza la base conceptual desde donde se apoyará la investigación para indagar su construcción por parte de los actores involucrados en el aula. Éstos últimos poseen concepciones y creencias comunes, de acuerdo a la experiencia.

Las PP, en definitiva, constituyen un tipo de transmisión cultural, una forma de traspaso de concepciones o creencias, al momento de experienciarse en forma simultánea, :

"...los/las educadores de educación básica y media influyen con sus prácticas las representaciones que los jóvenes estudiantes tienen de la escuela, del saber, del éxito escolar y así también influyen en el desarrollo de las competencias sociales y profesionales que les serán útiles en cuanto adultos y ciudadanos" ⁶³.

Esta definición de las representaciones sociales, entendida como un conjunto de significados asociados a la experiencia social y/o material, sintetiza la base conceptual desde donde se apoyará la investigación para indagar su construcción por parte de los jóvenes desertores del sistema escolar. Igualmente, el mismo autor nos plantea la tensión entre las construcciones sociales aceptadas (como "la promesa escolar") y los individuos o minorías que no se alinean a la construcción hegemónica, al respecto:

"Las normas (fundamentos o construcciones sociales) denominadas "comunes" son, pues, inevitablemente las normas de la mayoría o de la autoridad. En consecuencia, toda desviación respecto a estas normas implica

⁶³ Lenoir, 2009. Revista Pensamiento Educativo 44. p. 118.

dos cosas en el individuo: de una parte, una resistencia, una no conformidad que amenaza el movimiento de grupo; de otra, una carencia: el individuo no conoce la respuesta adecuada, no es capaz de descubrir cuáles son las buenas respuestas. En ambos casos, el alejamiento respecto a la mayoría, al experto, al líder, por ejemplo, es síntoma de inferioridad o de marginalidad. Implica un tratamiento diferencial de los individuos en el interior del grupo; en otros términos, implica la desviación”⁶⁴.

El concepto de representaciones sociales, sin abandonar el significado principal perteneciente a Moscovici, ha sufrido una serie de revisiones y conceptualizaciones desde las distintas perspectivas de la psicología social. Entre las más importantes, se encuentran las proposiciones hechas por Jodelet, proposiciones que, sin embargo, siempre terminan por coincidir en los aspectos centrales o fundamentales de la teoría. Para la autora, la categoría en cuestión podría entenderse de la siguiente manera;

“En tanto que fenómenos, las representaciones sociales se presentan bajo formas variadas, más o menos complejas. Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos. Y a menudo, cuando se les comprende dentro de la realidad concreta de nuestra vida social, las representaciones sociales son todo ello junto”⁶⁵.

Siguiendo con la revisión de los componentes más significativos de la teoría de las representaciones sociales, la misma autora nos muestra un cuadro

⁶⁴ Moscovici, S. Psicología de las Minorías Activas. 1981. Pp. 38.

⁶⁵ Jodelete, D. La representación social: fenómeno, concepto y teoría. 1988. Pp. 472.

general sobre las distintas perspectivas de análisis de las representaciones sociales presentes en la psicología social; así, una primera óptica:

“(...) se limita a la actividad puramente cognitiva a través de la cual el sujeto construye su representación. La representación presenta aquí dos dimensiones. Una dimensión de contexto: el sujeto en situación de interacción social o ante un estímulo social y la representación social aparece como un caso de cognición social. Una dimensión de pertenencia: siendo el sujeto un sujeto social, hace intervenir en su elaboración ideas, valores y modelos provenientes de su grupo de pertenencia o ideologías transmitidas dentro de la sociedad”⁶⁶.

El segundo enfoque:

“(...) pone el acento sobre los aspectos significantes de la actividad representativa. Se considera que el sujeto es productor de sentido, que expresa en su representación el sentido que da a su experiencia en el mundo social”⁶⁷.

Mientras que la tercera corriente:

“(...) trata la representación como una forma de discurso y desprende sus características de la práctica discursiva de sujetos situados en la sociedad. Sus propiedades sociales provienen de la situación de comunicación, de la pertenencia social de los sujetos que hablan y de la finalidad de su discurso”⁶⁸.

Sosteniendo por su parte Gonzalez Rey (2002), que;

“La Representación Social está constituida por una multiplicidad de elementos de sentido y significación que circulan en la sociedad y que son los

⁶⁶ Ibíd. p. 479.

⁶⁷ Ibíd.

⁶⁸ Ibíd.

que le dan su dimensión simbólica, social y subjetiva (...), lo subjetivo no se reduce a lo simbólico, sino que está formado por sentidos subjetivos que son responsables de las emociones que los sujetos expresan a través de las representaciones sociales (...). Las representaciones se manifiestan en un espacio discursivo, pero también expresan elementos de la subjetividad social que no se hacen explícitos en formas discursivas, adoptan otras formas que aparecen en el imaginario social (...) y que con frecuencia se mantienen como sentidos subjetivos”⁶⁹.

En definitiva, la categoría de representaciones sociales otorga sentido y sustento al concepto que utilizaremos en la presente investigación: Concepciones, y se presenta como aporte teórico a la interpretación de las prácticas pedagógicas a partir de las concepciones al respecto de los actores involucrados. El concepto de Representación Social será utilizado como elemento de fundamentación teórica de las *concepciones* de estudiantes y profesores al respecto de las Prácticas Pedagógicas.

1.4 TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN.

⁶⁹ González Rey, F. Sujeto y Subjetividad: un aproximación histórico-cultural. 2002. pp 111.

La pertinencia de la entrevista en profundidad semiestructurada como técnica de recolección de información escogida, radica en los componentes mismos de la entrevista, dado que los elementos que abarca resultan constituyentes de la información necesaria para la investigación en el campo de *conocer* las concepciones de estudiantes y profesores sobre las prácticas pedagógicas.

En primer lugar, la entrevista en profundidad constituye una interacción verbal cara a cara que permite espacios de intercambio intersubjetivo totalmente libres de mediación de agentes distractores de la comunicación y posibilita el intercambio libre de información. Segundo, ella constituye una indagación exhaustiva de la realidad que es objeto de estudio. Por tanto, permite un acercamiento profundo al objeto-sujeto de estudio. Es importante también el hecho que la entrevista en profundidad permite recoger las motivaciones y creencias del sujeto hablante⁷⁰, lo que se encuentra en estrecha relación con la necesidad principal del problema de investigación.

En la entrevista en profundidad semiestructurada, se intentará conducir el curso de la conversación hacia los temas propios del problema de estudio por medio de temas y ejes conceptuales que orienten el proceso indagatorio de recolección de información. La utilización de esta técnica no debiese representar dificultades mayores en cuanto a la precisión de la información recolectada con los objetivos de la investigación (pertinencia), dado que se realizarán las entrevistas a jóvenes con los que el investigador ha trabajado.

⁷⁰ Cfr. Escribano. 2008.

La especificidad de la técnica de recolección de información escogida, consiste en que posibilita indagar aspectos particulares de lo que piensan, o la información que poseen, sujetos particulares⁷¹, esto quiere decir que al momento que la pregunta de investigación define el rango espacial y temporal del estudio, delimita también el tipo de sujetos que serán entrevistados a partir de su relación con los elementos que componen el problema de estudio.

1.5 TÉCNICAS DE ANÁLISIS.

⁷¹ Ibid. p. 74.

Damos lugar a las técnicas de análisis con las que trabajaremos la información otorgada por los mecanismos de recolección antes mencionados; el procedimiento se llevara a cabo mediante el Análisis Crítico del Discurso (ACD), el cual tomará en cuenta los elementos presentes en los discursos obtenidos de profesores y estudiantes. El contenido conceptual de éste será tomado en cuenta como la construcción de discurso.

Teniendo en vista el discurso como el contenido conceptual declarado, mediante las entrevistas donde se comunican ideas y creencias, éstas son tomadas en cuenta al momento de analizar el discurso de los actores involucrados. Mediante el contenido hablado, se analizarán las concepciones de profesores y estudiantes, y las representaciones sociales del contexto de reinserción que subyacen a los discursos de los individuos.

Mediante la indagación en el discurso conceptual construido (declarativo) sobre las prácticas pedagógicas, considerando las concepciones, valoraciones y construcciones que se dan a partir del contexto de reinserción escolar, el análisis crítico del discurso brindara la visión sobre la representación social de los rasgos fundamentales del contexto de reinserción educativa, ya que la construcción discursiva compone dialécticamente la realidad social estudiada. A partir de esto:

“Los discursos ejercen el poder porque transportan un saber con el que se nutre la conciencia colectiva e individual. Este conocimiento emergente es la base de la acción individual y colectiva, así como el fundamento de la acción formativa que moldea la realidad”⁷².

⁷² Ruth Wodak y Michael Meyer. Métodos de análisis crítico del discurso. p. 69

Queremos aclarar que proponemos un análisis desde una apropiación del ACD, puesto que se realizará una reinterpretación, debido a que sabemos que un ACD completo podría llevar a un trabajo muy extenso y nosotros buscamos indagar en las concepciones de profesores y estudiantes en contextos de reinserción educativa, concebido como una temática que se enmarca en el plano pedagógico, por consiguiente, nos interesa develar las concepciones que se tienen a partir del contexto particular propiamente tal.

1.6 ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO.

En función de establecer un análisis que nos permita dar cuenta de las concepciones expresadas en los discursos de los sujetos, proponemos el

enfoque de Análisis Crítico del Discurso. Tal herramienta nos permitirá indagar en las concepciones expresadas de manera acabada.

“En cualquier caso, y con respecto al objeto de investigación, es un hecho que el ACD sigue un enfoque diferente y crítico frente a los problemas, ya que se esfuerza por hacer explícitas las relaciones de poder que con frecuencia se hallan ocultas, y por consiguiente, se afana en extraer resultados que tengan alguna relevancia práctica”⁷³.

El ACD permite ver el discurso como un elemento complejo, con múltiples aspectos a ser considerados ya que ellos se entienden en referencia a su contexto, es decir, cultura, sociedad e ideología, por tanto los sujetos que los expresan no están tan solo expresando su individualidad en la experiencia sino que son la expresión de una experiencia individual producto de un fenómeno social, que se interrelaciona con la visión que el sujeto tiene sobre la experiencia.

“Los actores sociales implicados en el discurso no usan exclusivamente sus experiencias y estrategias individuales; se apoyan fundamentalmente en marcos colectivos de percepción a los que llamamos representaciones sociales. Estas percepciones socialmente compartidas constituyen el vínculo entre el sistema social y el sistema cognitivo individual, y además proceden a la traducción, a la homogenización y a la coordinación de las exigencias externas con la experiencia subjetiva”⁷⁴.

⁷³ Ibid. p. 36.

⁷⁴ Ibid. p. 44.

Concebimos, para este análisis, el discurso como expresión y resultado de un sistema socialmente construido, donde se cruza la representación social que los sujetos tienen acerca del contexto de reinserción educativa y de las interacciones de sus actores. Esto nos permitirá contar con un referente del contexto estudiado, y de las concepciones que se desprenden del mismo.

Las entrevistas realizadas a profesores y estudiantes, nos otorgarán concepciones de la realidad vivida en el contexto estudiado, ya que el lenguaje hablado *declara* las concepciones sobre las prácticas pedagógicas.

Llevaremos a cabo el análisis del discurso de profesores y estudiantes otorgándole relevancia a aspectos lingüísticos que se develan en las entrevistas. El análisis sociolingüístico, nos permite establecer las representaciones sociales que se desprenden de las entrevistas y se develan a partir de la referencia de conceptos relevados en esta investigación, por medio de lo que aparece como *juicios de valor, apreciaciones sobre la realidad escolar, significados comunes o divergentes, aspiraciones y expectativas, etc.*

La sistematización del análisis de las entrevistas, se realizará a partir de la tabulación y codificación de las respuestas. En primer lugar, se destacan aquellas intervenciones que muestran juicios, visiones y el pensamiento que presentan los sujetos a partir del contexto investigado, denominándolas como *Microproposiciones* (concepciones), en las que se destacan y ordenan los conceptos más relevantes de aquellas respuestas. Posteriormente, se ordenan las inferencias por medio de un criterio que toma como referencia el *posicionamiento* de los sujetos frente a los diferentes ejes que se investigan mediante la entrevista. Ordenadas las ideas, se parafrasean dichas inferencias para construir un primer nivel del análisis que se estructura a partir de las concepciones de los sujetos.

En segundo lugar, dichas concepciones previamente seleccionadas, se llevan a un plano de interpretación aún más general, denominado *Macroproposiciones*, el cual se compone de significados de carácter social por el grado de coincidencia de las intersubjetividades en cuanto a la concepción previa, es decir, representaciones sociales propiamente tales.

“Por razones discursivas, cognitivas y sociales, los temas del discurso desempeñan un papel fundamental en la comunicación y en la interacción. Definidos como “macroestructuras semánticas” derivadas de las (micro) estructuras de significado, los temas representan el asunto “de que trata” el discurso, ya que, en términos generales, incluyen la información más importante de un discurso, y explican la coherencia general de los textos y las conversaciones”⁷⁵.

De esta forma, se clasifican las fuentes de información con una nomenclatura numérica que permitirá ordenar y analizar la información en base a criterios comunes. En dicha clasificación, y para el caso de las Microproposiciones, las entrevistas realizadas a los estudiantes empezaran con el número “1”; si el sujeto (estudiante) entrevistado es el sujeto 1, se acompañará el uno inicial con un segundo uno seguido de un punto (1.1); si el sujeto (estudiante) entrevistado es el sujeto 2, se acompañará el uno inicial con un dos seguido de un punto (1.2); a continuación, tendrá lugar el número de respuesta relativo a la pregunta (1.1.5 – 1.2.38); y, por último, se asignará una letra mayúscula a cada concepción detectada dentro de una respuesta (1.1.25.A – 1.2.17.C).

⁷⁵ Van Dijk, Teun, *Macroestructuras*, 1980, en: Ruth Wodak y Michael Meyer, *Métodos de análisis crítico del discurso*, Gedisa, 2003, p.152.

Por su parte, las entrevistas realizadas a los profesores comenzarán con el número “2”; si el sujeto (profesor) entrevistado es el sujeto 1, se acompañará el 2 inicial con un 1 seguido de un punto (2.1); si el sujeto (profesor) entrevistado es el sujeto 2, se acompañará el 2 inicial con un 2 seguido de un punto (2.2); a continuación, tendrá lugar el número de respuesta relativo a la pregunta (2.1.5 – 2.2.38); y, por último se asignará una letra mayúscula a cada concepción detectada dentro de una respuesta (2.1.25.A – 2.2.17.C).

Una vez realizado esto, se agruparán las *Concepciones* (Microproposiciones), en base a criterios de Representación Social (Macroproposiciones), según categorías que irán construyéndose de acuerdo a la información entregada por los autores, las que se utilizarán posteriormente para esbozar y dar sentido al discurso del sujeto, sin intervenirlo: por eso la existencia de representaciones y concepciones, pues significan los ejes que componen nuestro corpus analítico.

Una vez construidos los discursos, éstos pasarán por un segundo análisis en el cual se aúnan los discursos, por un lado, el de profesores, por el otro, el de estudiantes, estableciendo relaciones entre cada grupo, para luego poner en confrontación el análisis del discurso de ambos grupos. Los elementos que se extraigan de este proceso, se utilizarán para poder construir las conclusiones a la luz de la teoría.

CAPITULO III.

CORPUS ANALÍTICO.

1. ANÁLISIS CUADRO CONTEXTO 1. SUJETO 1. (Estudiante)

1.1 REPRESENTACIONES SOBRE EL CONTEXTO EDUCATIVO.

El primer eje de análisis del discurso del sujeto (estudiante) 1, constituirá el tipo de representación que él posee sobre el contexto educativo. El énfasis del presente discurso está puesto en una valoración negativa de su realidad educativa, al declarar que esta modalidad específica de reinserción (1.1.4.A) acoge a personas que han desertado anteriormente de los estudios y, por ende, ven reducidas sus capacidades cognitivas. Con el transcurso del tiempo (1.1.4.B), el propio sujeto parte desestimando la modalidad de educación a la cual accede (1.1.4.C): **”...aquí no es tan exigente, no indagan, no hurguetean sobre ciertas materias, es básico”**.

El sujeto ingresa a esta modalidad a pesar de su valoración negativa, con la sola expectativa de *sacar* sus estudios. Al usar el concepto *sacar*, el significado otorgado a este concepto, hace pensar que el sujeto desarrolla este proceso educativo, solo con el fin de concluirlo (1.1.9.A). *Sacar*, en el diccionario online de la RAE en 2010, significa *“Poner algo fuera del lugar de donde estaba encerrado o contenido. O quitar, apartar a alguien o algo del sitio o condición en que se halla”*, así entendido el concepto, queda la impresión de que a lo que se refiere el estudiante es que sacar los estudios implica terminarlos, para sacarlos de lo presente, lo que está presente en su vida, sacarlos implicaría olvidarlos, dejarlos atrás (1.1.4.D): **“está bien para las personas que quieren sacar sus estudios”**. Podríamos afirmar que los estudiantes de estos contextos conciben el aprendizaje como requisito socialmente estatuido para ingresar en una clasificación de “sujeto educado”, y no como correa transmisora de los saberes necesarios para la vida cotidiana y el saber disciplinar.

Esta visión reduccionista de la educación en contexto de reinserción, también parte de la premisa expresada al preguntársele por (1.1.10) el rol de la educación en la sociedad actual, aquí el sujeto responde que la considera (1.1.11.A) **“Mala, dependiendo de la injusticia, dependiendo a qué lugar perteneces”**. Para él, la calidad del establecimiento educativo es deficiente, afirmación que realiza en contraste con una experiencia educativa anterior, ya que relata que estudió, antes de desertar, en un liceo de Maipú, que era catalogado como bueno, por lo que las diferencias entre ambos establecimientos, le permiten crear una representación del actual relativa a un liceo de tipo medio: (1.1.11.B) **“Yo igual de nota le pongo un cinco, porque igual no es tan penca y tampoco es lo máximo”**.

Asimismo, el estudiante entrega concepciones con respecto a lo que socialmente se dice de la educación de adultos, manifestando en torno a esta modalidad opiniones despectivas sobre la realidad. (1.1.11.C) **“... según la visión de la gente, el dos por uno es lo peor”**, entonces, la educación de adultos mantiene una modalidad poco exigente en torno a los aprendizajes, pues comprime en la práctica dos cursos en un año. Se ha visto socialmente estigmatizada como una instancia educativa poco formal y poco validada, en tanto la población que acudiría a estos establecimientos serían jóvenes que han desertado por diversas razones de un ciclo normal de enseñanza, razones que son estereotipadas como irresponsabilidades o falta de capacidades en el aprendizaje; además, estos jóvenes son asociados a sectores vulnerables e incluso a tendencias delictuales.

La estigmatización social atribuida a esta modalidad educativa es en parte justificada por el sujeto, dado que se materializa en su visión con respecto a su propia realidad educativa, la que es representada por debajo del escalafón

de calidad del espectro educativo. Esto se condice con que los aprendizajes son básicos pues no aseguran la opción de acceder a estudios posteriores; por ejemplo, al preguntársele al sujeto por su satisfacción frente a la enseñanza que recibe en esta modalidad de educación, responde (1.1.15. A) **“o sea lo justo y necesario, o sea si después te querí educar más, tení que trabajar y pagarte tus estudios”**.

La desvaloración social que se atribuye a esta modalidad de escolaridad, implica que exista un nivel mínimo de exigencia para poder obtener el certificado de enseñanza media, lo que también implica que existan expectativas desde diferentes ámbitos: profesores, estudiantes y la sociedad en general en cuanto que la modalidad de reinserción es una forma rápida de obtener la escolaridad completa, pero también insuficiente para acceder a la Educación Superior. Al preguntársele por aquellos aspectos en que su establecimiento no cumple con sus expectativas: (1.1.17.A) **“El no poder llegar a estudiar una carrera, o sea como es básica la educación, uno tiene que prepararse por las de uno pa ir a la universidad”** existe la idea general que este tipo de educación necesita de otro esfuerzo extra para poder acceder a estudios superiores (1.1.17.A).

1.3 VALORACIÓN DEL SISTEMA EDUCACIONAL COMO MECANISMO DE PROMOCIÓN SOCIAL.

Lo que se extrae de la fuente es que efectivamente se concibe a la escuela como mecanismo de promoción social, porque el sujeto manifiesta que la escuela se constituye como tal en tanto que brinda (1.1.13.B) **“expectativas sociales y estabilidad en el futuro laboral por medio de estudios escolares”**

añadiendo que (1.1.13.A) **“la escuela es todo, o sea, tú igual tení plata, o sea, y tení recursos, podí tener una casa, un auto, educándote, la educación hace a la persona. No es lo mismo trabajar si no tení tu cuarto medio”**.

Asimismo, entre líneas se encierra una concepción *del todo*, es decir, de la realización individual y colectiva, como la posesión de bienes materiales y en tanto la escuela se presenta como un mecanismo para el cumplimiento de este objetivo. Puesto que en la respuesta (1.1.13.A) el sujeto expresa que el hecho de convertirse en una persona *educada* constituye un requisito fundamental para la consecución de ciertas condiciones materiales, esto mismo vendría correspondiendo a la concepción *del todo*.

1.4 CONCEPCIONES DE LAS RELACIONES SOCIALES AL INTERIOR DEL CONTEXTO EDUCATIVO.

Otro aspecto que otorga luces sobre lo que piensan los sujetos acerca de las prácticas pedagógicas, se constituye por las concepciones que tienen respecto a las relaciones sociales al interior del contexto educativo. En este

plano, afirma que las relaciones dentro de la escuela se construyen en base a la horizontalidad, ya que expresa que los docentes del establecimiento (1.1.19.A) **“son buenas personas, están abiertas al diálogo y se puede llegar como a acuerdos personales”**. Al mismo tiempo, el sujeto destaca que concibe a la escuela como un espacio para buenas experiencias positivas y conocer amigos: (1.1.6.A) **“en general ha sido una buena experiencia a pesar de que** (1.1.6.B) **ha habido problemas, (pero) en el colegio siempre están los amigos de uno”**.

El sujeto resume su experiencia en concordancia con las relaciones sociales catalogándolas como maduras, relevando que ellas se encuentran en el plano de relaciones entre adultos, por ende la resolución de conflictos se da en un plano de madurez: (1.1.7.A) **“La escuela de adultos porque igual, la mente es más madura, uno sabe a lo que va, lo que va hacer, lo que quiere.”** (1.1.7.B) **“Uno no tiene tantos problemas entre estudiantes, igual si uno tiene un problema no vai a la dirección, arreglas todo como adultos”**.

1.5 IMPORTANCIA Y UTILIDAD DEL CONOCIMIENTO DE LA HISTORIA, Y SU RELACIÓN CON EL PRESENTE.

De esta manera, la cuarta temática que se aborda y toma relevancia en el análisis de la realidad estudiada, se encuentra relacionada directamente con la importancia y utilidad de los conocimientos de la Historia en el cotidiano; de esto se identifica cierto interés de parte del estudiante por conocer fenómenos, momentos y procesos históricos del pasado, a pesar de las dificultades

cognitivas propias del contexto, carencias que van de la mano de las necesidades de aprendizaje que los sujetos de aulas de reinserción presentan. A pesar de este escenario, percibe las clases de Historia como entretenidas (1.1.25.A), en tanto se llevan a cabo bajo instancias de comunicación libre entre profesor-alumno. Para el estudiante entrevistado, las clases que el profesor realiza son entretenidas y las valora como espacios de conversación fluida, lo cual se devela en la siguiente afirmación: (1.1.25.A) **“el profe trata de hacer la clase súper fácil, entretenidas, es como si estuviéramos conversando”**.

Del mismo modo, nos encontramos con que existe por parte del estudiante un interés declarado por el aprendizaje de la Historia, sin embargo, existen carencias cognitivas que impiden la comprensión de un fenómeno en particular; así, en palabras del estudiante, describe que (1.1.25.B) **“Me gusta la clase de Historia, o sea, aunque a veces igual es harta información, o sea, igual uno trata de poner atención en lo que se pueda, porque a veces quedo colgá”**. Es paradójico reconocer que existen dos fenómenos contradictorios, pues por un lado las prácticas pedagógicas del docente se consideran como buenas clases, fáciles y abiertas al diálogo, pero, a su vez, no se produce una comprensión acabada de los contenidos por parte del estudiante. De la afirmación (1.1.25.B) que realiza con respecto a la pregunta (1.1.24.) -cómo son las clases de Historia- es relevante considerar aquello que dice relación con los contenidos que el profesor entrega a sus estudiantes, fenómeno que resulta importante señalar en la medida que devela la ausencia de una instancia evaluativa de cada proceso de enseñanza en función de verificar si sus estudiantes realmente están aprendiendo.

Cuando intentamos indagar en la concepción del estudiante sobre la importancia que le otorga a los conocimientos de la Historia, es precisamente

con el propósito de abordar diferentes aspectos que construyen al sujeto y son parte de sus representaciones en torno a la realidad que vive cotidianamente y, de forma más estricta, para conocer las concepciones que tiene sobre la práctica. Preguntándole por aquellos contenidos que recuerda de las clases (1.1.26), el estudiante manifiesta cierto interés por aquellos contenidos relacionados con la Independencia de Chile y el siglo XIX: (1.1.27.A) **"lo que más recuerdo es esa materia que habla de la Independencia de Chile"**. De hecho, lo reafirma (1.1.27.B) declarando que es una época en donde hay procesos y sucesos históricos importantes (1.1.27.B)... **"me gusta esa materia porque es bacán saber cómo se luchó en esa época, cómo era la gente"**.

La última afirmación se puede relacionar con aquello que luego se le consulta con respecto a los elementos del conocimiento histórico que le pueden servir en su vida cotidiana (1.1.30), puesto que el estudiante da mayor énfasis al conocimiento de la realidad actual (1.1.31.A) por medio de noticias contingentes: **"cuando el profesor habla de las noticias que pasan, lo encuentro súper bueno porque uno sabe y aprende"**. De ambas afirmaciones, es posible extraer que existe cierto interés por conocer y comprender los fenómenos del presente, de mantenerse informados, así como también rescatar que esta práctica se materializa como un recurso que motiva e incentiva a los estudiantes a la comprensión. Conocer respecto a la contingencia significa algo atractivo para el estudiante, pareciera que es consciente de que es importante mantenerse informado, constituyendo un aprendizaje relevante pues es reproducible y aprehensible históricamente, lo que contribuye al intercambio intersubjetivo incluso en otros núcleos sociales: (1.1.31.B)...**"después uno puede eso mismo hablarlo con tu familia, por ejemplo, en la casa"**.

Otro elemento relevante es que por medio del aprendizaje y comprensión de los fenómenos históricos, se otorga un nivel cultural más amplio en las personas, favoreciendo el desarrollo personal de los sujetos. Así lo manifiesta al decir que (1.1.31.C) **“... uno cuando sabe algo de Historia es como súper importante, se es como interesante, la hace a uno más culta, no tan ignorante”**. He aquí el valor fundamental que el estudiante le atribuye al conocimiento de la Historia: advierte que conocerla y comprenderla significa salir de la ignorancia, con lo cual se devela que socialmente el saber es poder en tanto es importante conocer sobre lo que sucede o sucedió, pues le otorga al sujeto estabilidad para moverse en su cotidianidad. De hecho, cuando se le consulta por aquellos aprendizajes sobre la Historia que rescataría (1.1.32), el sujeto responde que (1.1.33.A) **“... me ha gustado conocer sobre la economía, de Chile, del mundo, el capitalismo”**. Preferencia que se inclina hacia la comprensión de fenómenos actuales, por ejemplo, el aprendizaje sobre el funcionamiento de la economía capitalista tanto a nivel nacional como internacional. Conocimiento que se considera importante para el sujeto, en la medida que está relacionado con su presente y su lugar en la realidad social. Pareciese que existe un grado de interés por comprender su realidad histórica, ya que es relevante para su vida conocer sobre la contingencia en sus diversas manifestaciones, ya sean sociales, políticas, económicas y culturales.

1.6 PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS.

Otro aspecto importante que involucra la construcción del conocimiento sobre la Historia y las Ciencias Sociales, es la concepción del sujeto en cuestión sobre la acción del docente en el aula, es decir, de la Práctica Pedagógica. De esta manera, cuando se le pregunta sobre la forma en que el profesor realiza sus clases (1.1.28), queremos dar énfasis a la materialización del proceso de

enseñanza y aprendizaje en torno a la clase de Historia, es decir, cuáles son sus estrategias de enseñanza. Conviene aquí dotar de importancia a la información otorgada por el sujeto en cuanto al tipo de relación existente entre profesores y estudiantes, puesto que el sujeto en cuestión posee una determinada concepción sobre dichas relaciones, por tanto, una determinada valoración de las prácticas pedagógicas, manifestando al respecto que: (1.1.19.A) **“los profes son buenas personas están abiertas al diálogo y se puede llegar como a acuerdos personales”**. (1.1.19B) **“Tiramos la talla y pasamos momentos súper entretenidos”**.

Esto se visualiza en un docente que centra la enseñanza en el relato de fenómenos contingentes, actividad que es altamente considerada por el estudiante (1.1.29.C) **“...nos mantiene informados sobre lo que pasa”**. El estudiante valora la metodología utilizada por el docente porque establece relaciones entre el pasado y el presente. Asimismo, concibe la Práctica Pedagógica como un acto de dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje por parte del docente, al momento en que el sujeto expresa que: (1.1.29.A) **“...El profe siempre como que nos conversa, él habla y escuchamos, cuando hay algo importante que anotar lo hago, pero casi siempre puro nos habla y escuchamos”**. Sin embargo, a renglón seguido, la metodología de clase pasa a ser criticada rápidamente debido a la realización de clases marcadamente expositivas (1.1.41).

1.7 IDENTIDAD ESTUDIANTIL.

También creemos importante acercarnos a la vida del estudiante, a su contexto. A este propósito, se le consulta sobre la definición del lugar donde vive (1.1.36), dando a conocer su pertenencia a un contexto socioeconómico vulnerable por medio de una serie de afirmaciones que aportan a la tarea de descifrar el contexto social al que pertenece. Principalmente, nuestro énfasis en este ejercicio está puesto en descubrir cuáles son las razones por las que los sujetos construyen su realidad de una forma y no de otra. (1.1.37.A) “...**Yo vivo**

en Lo Prado, me gusta vivir ahí, es familiar, desde que soy muy chica que conozco a la gente, igual somos todos como humildes". Ante tal afirmación, nos deja en claro que vive en la periferia y que se siente a gusto de pertenecer a ese lugar, describiéndolo como humilde y cercano. Agrega que pertenece a la clase trabajadora, pues en su medio cercano (1.1.37.B) **"todos trabajan para poder tener lo que tienen, o sea, no son muchas cosas, pero para vivir se trabaja"**.

Otra característica posible de visibilizar relativa a su contexto, es la necesidad de trabajar para cubrir necesidades básicas, de lo cual podemos dar cuenta que existen carencias materiales que obligan a los sujetos a trabajar para sobrellevarlas (1.1.37.C): **"...Así, siendo bien sincera, yo creo que somos pobres, porque trabajamos mucho y siempre faltan cosas"**, afirmación en torno a la cual se reconoce como perteneciente al sector más vulnerable de la sociedad, dadas las condiciones materiales presentes en su realidad. Reconocerse como parte de este contexto significa asumir que ha tenido que vivir de una manera que no necesariamente se quiere, pero que, sin embargo, no existen opciones más que la de asegurar económicamente las necesidades mediante la permanencia laboral de todos los integrantes de la familia; asimismo, aparecen elementos del contexto más general como, por ejemplo, que existe un exceso de trabajo, lo cual indicaría que el tiempo está destinado principalmente a la actividad laboral, quedando desplazadas a un lugar secundario la construcción de relaciones al interior de la familia asociadas a la comunicación y confianza entre pares.

1.8 CONCEPCIONES RESPECTO AL APRENDIZAJE.

Otro tema que se inserta en el problema de las concepciones sobre Prácticas Pedagógicas, es la que tienen los sujetos acerca del buen aprendizaje. Dicha representación se construye a partir de la experiencia de los sujetos con diferentes recursos didácticos, sin embargo, se reconoce el éxito escolar más en las calificaciones que en la comprensión. En este sentido, se observa una valoración de aquéllas por sobre ésta, puesto que cuando se le pregunta (1.1.38)

si realmente entiende los contenidos de la asignatura, el sujeto responde: (1.1.39.A) **“o sea, igual me va bien, me va bien en las pruebas, pero así acordarme de todo, no... entiendo algo, mira, igual, como que no todo, algo no ma, pero no sé cómo explicarlo”**.

Para el sujeto en cuestión, las clases deben estar basadas en la entretención, relacionadas con recursos didácticos como material audiovisual y lecturas complementarias, afirmando que: (1.1.35.A) **“me gustaría ver videos, leer quizás algunos libros”**.

Una buena clase para el sujeto entrevistado pasa por incorporar el elemento de la entretención. Se refiere a este punto de la siguiente manera: que las clases... (1.1.41.B) **“sean buenas, no sé po, que sean entretenidas, que uno esté contento en la sala, que hagan cosas entretenidas, ver videos, (A2) no puro pasar materia, eso igual a veces puro se pasa materia y uno no entiende nada al final”**.

2. ANÁLISIS CUADRO CONTEXTO 1, SUJETO 2. (Estudiante)

2.1 REPRESENTACIONES SOBRE EL CONTEXTO EDUCATIVO.

En el plano de las concepciones que, llevadas a una generalización se convierten en representaciones, se observa una evaluación y comparación de distintos aspectos que componen el Contexto Educativo. Entre ellos, es posible

distinguir elementos tales como una crítica al concepto de calidad educacional, una particular visión de la educación como mercancía, la visión que se tiene de los estudiantes y el compromiso que ellos tienen con la escuela. Asimismo, se reconoce una falta de recursos en el contexto educativo, lo que se encuentra en relación con la noción que se tiene sobre el contexto.

Para el sujeto aludido, la educación que recibe es de tipo regular y básica, a diferencia de la educación anteriormente vivenciada en la enseñanza media *normal*: (1.2.3.A) **“Se puede decir que es regular, porque cuando uno se acostumbra a la educación media normal, es muy diferente lo que exige, a pesar que los contenidos son iguales y todo eso”**. Igualmente, califica la educación que recibe como de mala calidad, donde la responsabilidad de la misma recae sobre los docentes, refiriéndose al respecto como: (1.2.11.A) **“Mala, terrible mala. Porque la educación está mezclada de maestros buenos y maestros malos”**. En definitiva, la calificación que el sujeto hace de la calidad de la educación es baja: (1.2.11.D) **“Sinceramente, creo que le pondría un tres. Hay peores”**.

Una de las razones por las que el sujeto debe tener esta representación de una educación de mala calidad, puede entenderse por la concepción que tiene respecto a los fines de lucro del liceo en donde se encuentra estudiando. En este sentido, el sujeto expresa en su discurso la conciencia de que se halla inmerso en un sistema que hace de la educación otra mercancía más transable en el mercado puesto que sostiene que al establecimiento no le importa la consecución de logros de aprendizaje sino más bien el lucro a través de las subvenciones que el Estado aporta por cada alumno que estudia en él: (1.2.11.C) **“el dueño de este colegio lucra, no le importa que nosotros nos eduquemos”**.

Por último, y en relación con los elementos representacionales antes mencionados, se encuentran directamente ligados al manifiestar lo que cree respecto a la calidad: declara una carencia de infraestructura (1.2.17.A), una inexistencia de recursos para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje (1.2.11.B), reconociendo y otorgando validez a la importancia de la utilización de recursos o medios de aprendizaje como videos, películas, etc. (1.2.35.A – 1.2.41.C).

2.2 VALORACIÓN DEL SISTEMA EDUCACIONAL COMO MECANISMO DE PROMOCIÓN SOCIAL.

El sujeto, efectivamente, concibe a la escuela como un mecanismo de promoción social, pues cree que la educación constituye el medio para acceder a mejores oportunidades y asegurar estabilidad y seguridad en el futuro. Concepción que en este caso se construye tanto por la experiencia escolar como por las condiciones de vida económicamente adversas. Es importante destacar

que podría tratarse, no de un espíritu de ascenso social en un sentido de consumo de mercancías, sino de un reconocimiento por parte del sujeto de la posibilidad de superar sus actuales condiciones a través de su paso por la escuela.

Asimismo, reconoce un problema generacional en cuanto a la pobreza, dado que concibe que lo único que puede dejarle a su hijo, producto de su lugar en la estructura social, es la posibilidad de estudiar, por las condiciones económicas recién mencionadas. Como se muestra en el siguiente texto: (1.2.13.B) **“gracias a educarnos podemos salir adelante, tanto en el colegio como en la vida en general. (1.2.13.C) Yo que tengo un hijo, qué otra cosa puedo dejarle a mi hijo que no sea educación, nada porque no tengo nada”**.

Lo anterior se relaciona con una determinada representación del futuro cercano, donde la temática del empleo se presenta como un elemento importante, que se trata desde la experiencia directa con el trabajo en condiciones de pobreza. Como lo manifiesta en el texto: (1.2.37.B) **“creo que con los estudios voy a tener más oportunidades de salir adelante, de tener una pega más estable, no tan penca”**.

2.3 IMPORTANCIA Y UTILIDAD DEL CONOCIMIENTO DE LA HISTORIA, Y SU RELACIÓN CON EL PRESENTE.

En el discurso, el estudiante considera relevante el aprendizaje en torno a la Historia y las Ciencias sociales, cuya importancia recae en la construcción cultural del sujeto, en el sentido de las posibilidades que él tiene de adquirir

conciencia del presente (de ahí su relación con la Historia); sin embargo, reconoce que existen dificultades en el aprendizaje de la disciplina.

En primer lugar, muestra interés por el aprendizaje de fenómenos y procesos históricos del pasado, cuestión que queda demostrada cuando se le consulta (1.2.26) por aquellos contenidos que recuerda de las clases de Historia, respondiendo (1.2.27.A) que “...**Me gusta lo que tiene que ver con la Revolución Francesa, me gusta esa materia, como que es interesante poder saber cómo se pasa de una forma a otra**”. Frente a esta afirmación, podemos poner en evidencia varios elementos del discurso que tienen que ver con los intereses del sujeto frente al conocimiento de la Historia: reconoce interesante aquello que dice relación con la era de las revoluciones burguesas en siglo XVIII, cuando el sujeto plantea que es atractivo (1.2.27.A) “**saber cómo se pasa de una forma a otra**”; aquí, se está refiriendo a conocer el tipo de transformación socio-política que dio origen a la conformación de Estados Nacionales y con ello al surgimiento, por ejemplo, de sistemas generales de enseñanza (con el tiempo, requisito fundamental para la incorporación social), por tanto, indirectamente el sujeto se encuentra tratando de pensar su realidad comparándola con procesos de transformación social precedentes.

Acto seguido, el sujeto reafirma lo anterior diciendo que (1.2.31.C) “...**por eso es bueno que tengamos Historia porque así uno aprende cosas que pasan o pasaron**” expresando nuevamente una conciencia del presente, al poner en un mismo plano la necesidad de conocer *las cosas que pasan y las cosas que pasaron*.

Es así que cuando se le consulta por sus preferencias en torno a lo aprendido en estas clases (1.2.32), se pretende precisamente develar si el estudiante logra valorar y significar aquello que aprende en la clase; de esta

manera, parece importante para el sujeto el aprendizaje en torno a la organización política del Estado chileno, pues es consciente que se trata de un conocimiento necesario para comprender cómo está organizada la sociedad en la actualidad, y así lo subraya en su respuesta (1.2.33.) **“...eso que tiene que ver con la política, con el Estado, los poderes del Estado, las leyes... es importante saber cómo estamos organizados.”**

Para el sujeto, se torna importante también el conocimiento histórico por la posibilidad de adquirir aprendizajes que contribuyen a la construcción de sujetos empoderados culturalmente, lo cual es relevante en tanto cuanto la Historia desarrolla competencias dirigidas a formar sujetos que puedan desenvolverse en la sociedad actual, sujetos conscientes, que entienden la realidad como el producto de múltiples transformaciones. De esta manera, cuando se le pregunta (1.2.30) por aquellos elementos de comprensión que la Historia otorga para desenvolverse en la vida cotidiana, se alude que dicho conocimiento, en general, es importante para la vida: (1.2.31.A1) **“Yo creo que todo te puede servir”, “... pero ser más culto es importante, yo creo que eso lo da la Historia no ma”**. La afirmación *ser más cultos es importante*, se muestra interesante pues es el sentido que el sujeto le otorga al aprendizaje de esta disciplina en el cotidiano, en la medida que la calificación *culto* se encuentra relacionada con el aprendizaje holístico, muchas veces asociado al sentido común o al cotidiano, pero sobre todo, multidisciplinario. Tal concepto puede adquirir una connotación moral y cultural, que en la vida cotidiana otorga un estatus social distinto, acompañado de la posibilidad de ampliar los códigos de comunicación y comprensión con respecto a su entorno social.

A pesar de la relevancia que el sujeto le otorga al conocimiento de la Historia, reconoce que existen dificultades para comprender la compleja

construcción histórica de los fenómenos, debilidades que se ven enfatizadas por el sujeto cuando aduce que (1.2.31.B) **“...igual uno nunca alcanza a aprenderse todo, se olvidan cosas.”**

2.4 PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS.

Al respecto de las Prácticas Pedagógicas, en la afirmación (1.2.31.B) **“*uno nunca alcanza a aprenderse todo*”**, pareciese que el aprendizaje no es comprensión, sino que es memorización: decir que *uno no alcanza* es como si acaso hubiese un tiempo establecido para aprender todo el contenido y que solo es en este momento en el cual se aprende, deducción que se reafirma cuando al sujeto *se le olvidan las cosas*, lo que se puede traducir, en el ámbito del aprendizaje, como el fracaso del proceso de enseñanza. Con ello, es posible

inferir que la Práctica Pedagógica no se encuentra orientada a la aprehensión-comprensión de los contenidos y el desarrollo integral (complejo) del aprendizaje, sino más bien a la memorización de componentes estáticos presentes en la disciplina.

Mediante el análisis de la información entregada por el estudiante respecto a la Práctica Pedagógica, se logran extraer varios elementos que describen la acción del docente en el aula. En primer lugar, cuando se le consulta (1.2.24) sobre cómo son las clases que realiza el profesor, responde que (1.2.25.A) **“... el profe hace clases interesantes”**. La afirmación destaca que los contenidos que el docente entrega a los estudiantes resultan de interés, lo cual estaría asociado a varios elementos que determinan que una clase de Historia esté definida por dicho eje; por ejemplo, puede ser que forme parte de la intencionalidad del docente para captar la atención de los estudiantes, así como también sea parte de una valoración personal del sujeto estudiante hacia estas clases.

De esta manera, otro elemento que el estudiante considera importante en torno a la clase, se encuentra asociado a la adecuación de la enseñanza a las capacidades de aprendizaje presentes en el aula, pues cuando se le pregunta con respecto a ello, (1.2.24), responde (1.2.25.B) **“...siempre trata temas de la Historia de una manera en que nosotros entendamos, porque como nos cuesta un poco, él trata de hacerlas fáciles, no con tantas palabras ni materia tan difícil”**. Frente a esto, cabe señalar que, al parecer, el profesor adecua la enseñanza, utilizando estrategias para facilitar el aprendizaje de los contenidos. A través de la afirmación del estudiante, se pueden inferir dos elementos: primero, que el profesional intenta transmitir el conocimiento de manera tal que no exceda las capacidades cognitivas de sus estudiantes;

segundo, al parecer el docente contempla el ejercicio didáctico de transponer el contenido de un saber sabio a un saber enseñado⁷⁶.

En el discurso que abarca la concepción sobre la práctica, aparece el elemento dialógico en el aula, que se expresa en una práctica enfocada en la conversación, (1.2.29) **“Siempre conversa harto”**, (1.2.29.B) **“...nos pregunta sobre lo que pasó la clase pasada, siempre, siempre pregunta...”**. Esta última declaración cobra relevancia a la hora de pensar la enseñanza centrada en los aprendizajes, pues el ejercicio del diálogo y la conversación permite evaluar los conocimientos de los estudiantes en torno a contenidos ya trabajados y contenidos o procedimientos aprendidos previamente por otras vías, sirviendo, por esta razón, además, como diagnóstico para integrar y construir aprendizajes en base a la diversidad de aprendizajes previos.

No obstante lo anterior, aparece una percepción tensionante respecto a las actividades de aprendizaje, pues a pesar de encontrarnos con un docente que genera instancias de diálogo y conversación en el aula, y que verifica los aprendizajes clase a clase, de igual manera se despliegan recursos para el aprendizaje altamente contenidistas, como son la utilización de la guías de estudio y actividades. Al respecto, el estudiante declara que (1.2.29.C) **“...nos pasa guías que tenemos que responder en la casa, tienen harta materia, a veces aburre un poco responderlas. Casi todo lo que dice el profe en clases está en la guía”**. En primer lugar, las guías, al parecer, corresponden a las actividades de aprendizaje que el estudiante debe desarrollar en horario extra-escolar (intentando trasladar la práctica a la vida cotidiana). Pero, al contener éstas una cantidad considerable de información, se convierten para el estudiante

⁷⁶ Véase: Chevallard, Yves. La Transposición Didáctica. 1997.

en un recurso monótono, que no le permite focalizar su atención, pues **“a veces aburre un poco responderlas.”**

2.5 IDENTIDAD ESTUDIANTIL.

Se reconoce que intersubjetivamente existe una identificación, un sentido de pertenencia, que se basa en una condición socio-económica vulnerable y en el reconocimiento de ser parte de un grupo o segmento que en general se define con deficiencias en el rendimiento escolar. Aseveraciones que se pueden develar por la acción de consultar por los motivos de la deserción previa y actual proceso de reinserción.

El problema socio-económico se hace evidente cuando el sujeto señala que habría desertado por carencias materiales que lo obligaron a insertarse en el mercado del trabajo: (1.2.1.A) **“...como en mi casa había necesidad de trabajar, mejor me salí del colegio”**. Agregando que: (1.2.21.B) **“en mi casa necesitaba trabajar, estábamos cortos de plata, entonces, yo empecé a trabajar y empecé a asistir poco al colegio, hasta que ese año repetí”**. Asimismo, menciona con particular detalle las características de su entorno cotidiano, lo que da cuenta de un reconocimiento general de su pertenencia a un contexto socio-económico vulnerable: (1.2.37.A) **“Yo vivo en una población, vivo en Pudahuel, hay harto flaute, harta gente pobre, vivo donde las papas queman, porque hay harto de todo, delincuencia, drogas, maltrato, cabros chicos tiraos, puu, es bien triste la vida en la pobla”**.

La segunda vertiente de pertenencia dice relación con la constatación del estudiante respecto a que forma parte de un segmento estudiantil con deficiencias en el rendimiento escolar. En cuanto a su propia experiencia, relata que llega al establecimiento por recomendación después de haber repetido de curso (1.2.1.A), precisando, luego, los motivos por los que desertó de la experiencia escolar anterior por deficiencias en el rendimiento (1.2.1.A), lo cual se atribuye a la pertenencia socio-económica del sujeto, elemento que podría hablarnos de rasgos comunes que conforman un *tipo* de sujeto desertor.

2.6 CONCEPCIONES SOBRE LAS RELACIONES SOCIALES AL INTERIOR DEL ESTABLECIMIENTO.

Respecto a las relaciones sociales al interior del establecimiento, constituyente importante de las Prácticas Pedagógicas, se observa que el sujeto concibe buenas y equilibradas relaciones sociales al interior del liceo. Cuando se le consulta (1.2.19) sobre cómo concibe las relaciones sociales al interior de la escuela, el estudiante afirma que existen buenas relaciones entre profesores y estudiantes (1.2.19.A), precisando que (1.2.19.B) **“no son tan estrictos, tampoco tan anticuados, mantienen las cosas mitad y mitad, el tiempo para**

la talla y para estudiar”. Al mismo tiempo, realiza una apreciación significativa al especificar que las buenas relaciones también están supeditadas a mantener un clima de respeto, aclarando que (1.2.19.C) **“influye que nosotros nos tratemos bien, nos influimos”**.

3. ANÁLISIS CUADRO CONTEXTO 2. SUJETO 1. (Profesor)

3.1 CONCEPCIONES Y REPRESENTACIONES SOBRE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS SITUADAS AL CONTEXTO.

El siguiente apartado, intentará develar las concepciones que construye el profesor en cuanto al significado que le atribuye al contexto.

Es así que cuando se le pregunta por cuáles son los elementos educativos que añadiría para complementar y mejorar las herramientas que entrega el establecimiento (2.1.19.) responde que (2.1.20.A.) “... **Un acceso más abierto e inserto dentro del curriculum de Internet. Una biblioteca que permita acercar a los alumnos a la lectura y utilizar los libros (2.2.20.B) como de consulta habitual para sus tareas, trabajos e intereses.**” Es posible inferir al respecto que, al parecer, la realidad de estos establecimientos es altamente carente en cuanto a la utilización de recursos para el aprendizaje, pues, tal como lo afirma el docente, no cuentan con recursos para facilitar el proceso de enseñanza: salas de computación, bibliotecas o elementos que faciliten el proceso de enseñanza y aprendizaje, y que, por otro lado, motiven a los estudiantes a aprender permitiéndoles explorar sobre sus intereses.

Otro aspecto que nos da cuenta de las características del contexto se presenta cuando se le pregunta sobre (2.2.21.) cómo percibe la deserción en el liceo, manifestando que existe una continua deserción durante todo el año (2.122.A): “... **Hay mucha deserción escolar y también mucha movilidad de matrícula a lo largo del año. El colegio parte con 54 cursos de 45 alumnos cada uno, pero ya en el segundo semestre, el promedio de alumnos matriculados es de 30 por curso, con una asistencia promedio inferior a 20 personas diarias por curso**” La descripción da cuenta que los motivos de deserción son variados, destacando principalmente: el trabajo, los hijos o la entretención (2.1.22. B.): “...**Los motivos son generalmente por razones de trabajo, que entran a trabajar, les cambian los horarios, se cambian de trabajo y el colegio ya no les acomoda y muchas otras razones, laborales, horarios, turnos, viajes. Muchas mujeres desertan por sus hijos, a quienes no tienen con quién dejar o se dedican a su casa y familia. Otros muchos es**

porque prefieren el carrete, la vida, y no les interesa”. A partir de esto, el profesor expresa que los motivos de la deserción no tienen que ver en su totalidad con factores relacionados con la vida de los estudiantes y con sus circunstancias personales, pues al consultarle sobre (2.1.23.) dónde se deposita la responsabilidad respecto a la deserción escolar al interior del establecimiento, nos da a entender que son compartidas; sin embargo, por un lado, para el colegio la responsabilidad recae en los estudiantes por ser mayores de edad: (2.1.24.) “... Se deposita mucho **en el propio estudiante en la medida que es mayor de edad** y es responsable de sus actos”; y por otro lado **(2.1.24.B) “el colegio a través de los profesores cumple una importante labor social orientando a los alumnos para que terminen su proceso exitosamente.”** Ante esta respuesta, se manifiesta también que el profesor tiene algún tipo de incidencia en el hecho que los estudiantes completen o no su educación.

3.2 VISION SOBRE EL ROL DE LA ESCUELA.

El significado que se le atribuye a la escuela, se construye a partir de la visión del profesor sobre la educación de adultos. De este modo, se establece que la función de la educación de adultos es principalmente insertarlos en el mundo laboral, pues cuando se le pregunta sobre (2.2.15.) su visión con respecto al rol de la educación en la sociedad actual, infiere que (2.2.16. B) **“la educación de adultos entrega las herramientas para incorporarse al mundo**

laboral”. (2.2.16. A) **“... Este colegio en general, los de adultos, cumplen un rol importante para insertar a quienes no han terminado su educación obligatoria en el mundo laboral”.** A partir de lo anterior, vemos que el docente concibe a la escuela como un mecanismo de promoción social, como formadora de sujetos que aporten a la sociedad; es así que cuando se le consulta sobre (2.1.17.) el valor que le asigna a la escuela, responde que: (2.1.17.A) **“... La escuela es un mecanismo de aprendizaje social en donde la persona, (2.1.17.B) a través de la adquisición de contenidos, el desarrollo de habilidades y destrezas como de las virtudes, adquiere las herramientas básicas y necesarias para insertarse en la sociedad como sujeto que aporta, construye y crea más sociedad.”**, por lo que la escuela es percibida por el docente como formadora de sujetos que aporten a la sociedad. En este sentido, se concibe como labor social que los estudiantes terminen su educación en forma exitosa (2.1.24. B): **“...El colegio a través de los profesores cumple una importante labor social orientando a los alumnos para que terminen su proceso exitosamente.”**

Por otro lado, cuando se le pregunta sobre (2.1.36.) las diferencias existentes entre el liceo de adultos y el sistema escolar normal, se puede identificar que (2.1.37. A.) la diferencia se estructura en la medida en que el profesor tiene que acomodar sus prácticas, los contenidos y sus tiempos a las condiciones del contexto y las necesidades de los estudiantes. Esto se desprende cuando declara que: (2.1.37. A) **“...La diferencia igual es bien grande porque acá uno tiene que acomodar los tiempos, hay menos tiempo para pasar materia, se le suma que los estudiantes faltan harto también, entonces no siempre se puede avanzar como en un proceso”.** El tiempo y

las inasistencias, parecen ser dos factores importantes para el docente, pues, según su concepción, serían los que determinan diferencias entre este establecimiento y la escuela normal.

3.3 REPRESENTACIONES Y VALORACIONES DEL DOCENTE SOBRE ESTUDIANTES.

Las representaciones y valoraciones del docente sobre los estudiantes están directamente incididas por las representaciones que se tienen del contexto de reinserción educativa. A partir de esto, intentamos indagar en las concepciones que el profesor ha construido respecto a sus estudiantes. Cuando se le consulta sobre (1.2.1.) cómo ve a los estudiantes del establecimiento en que desempeña su labor, infiere al respecto que (2.1.2. A) “... **Son estudiantes**

con muchas carencias en sus hábitos académicos, lo más probable porque en su gran mayoría hace mucho tiempo dejaron de estudiar". Además, un grupo importante (2.1.2.B) **"... tienen déficit de aprendizaje por lo que cuesta trabajar con ellos contenidos y habilidades."** Por medio de su respuesta, el profesor señala que los estudiantes no tienen suficientes capacidades y son carentes de hábitos académicos, lo que queda determinado por las condiciones sociales en las cuales viven los sujetos que asisten al colegio, tal como lo mencionaba el entrevistado: muchos de ellos pasan mucho tiempo fuera de la escuela, lo que hace dificultoso acercarlos al proceso educativo, en tanto entendemos que sus carencias académicas, al parecer, tienen que ver con la falta de habilidades y conocimientos con los cuales enfrentan el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Lo anterior nos da una idea de cómo se desarrolla y construye la visión del profesor con respecto a sus estudiantes, lo que se justifica al momento de comentar respecto a las intenciones con las que los estudiantes se insertan nuevamente al sistema escolar: (2.1.2.C.) **"... Vienen buscando sacar su cuarto medio porque es el medio para acceder o permanecer en un trabajo, (2.1.2.D.) menos de la mitad tiene intenciones serias de continuar sus estudios superiores. (2.1.2.E) No obstante, de todas formas es posible trabajar con ellos, pero solo aprovechando ese tiempo de la clase"** Observamos que el profesor infiere de manera clara y directa el hecho que los estudiantes necesitan obtener su licencia de enseñanza secundaria para, de esta manera, poder trabajar (2.1.2. C.) y (2.1.2.D.) muy pocos presentan intenciones de acceder a la universidad. En consecuencia, (2.1.6. B.) se trabaja solo con un mínimo de exigencia según los intereses de los estudiantes, lo cual se manifiesta expresamente al consultársele por las expectativas que tiene sobre los estudiantes (2.1.3.), respondiendo que: (2.1.4.A.) **"...En general, son bajas**

puesto que ellos ingresan con muy bajas expectativas, solo sacar luego el cuarto medio y con las mínimas exigencias posibles. En definitiva, (2.1.4.B.) “... se deben adecuar los objetivos y metas a las realidades de cada curso, por lo general son muy bajas”.

Cuando se le pregunta al docente (2.1.7.) por lo que quisiera potenciar en los estudiantes, declara que (2.1.8.B.) **“...Se busca una actitud más crítica y observante de su realidad diaria, inculcar el conocimiento del momento y su crítica a lo que ocurre”.** Con respecto a lo anterior, se puede deducir que existen ciertas contradicciones entre lo que se piensa y se dice que se hace, pues por un lado se pretende potenciar habilidades que superan el nivel cognitivo de los estudiantes, lo que el mismo docente relata cuando afirma que (2.1.2. A) **“existen carencias académicas”**, mientras que cuando se le pregunta si logra potenciar en sus estudiantes aprendizajes, infiere que (2.1.2.C) **“...Se logra en gran parte, puesto que ellos ya son muy críticos de su realidad, sobre todo porque trabajan y no les va muy bien con lo que ganan y con las relaciones laborales con sus jefes, y esa vida laboral la extrapolan a toda su realidad diaria.”** Es a partir de esta declaración que surge la posibilidad de develar una cierta desconexión en el discurso del docente, pues en afirmaciones anteriores nos da a conocer la concepción que tiene sobre las expectativas depositadas en los estudiantes aludiendo que en general (2.1.2.A) **“se deben adecuar los objetivos y metas a las realidades de cada curso, por lo general son muy bajas”.**

Frente a tal desconexión, solo queda declarar que existen dos maneras de caracterizar a los estudiantes: la primera, tiene que ver con las carencias cognitivas presentes; y, la segunda, referida a estudiantes con sentido crítico de la realidad. Sin embargo, esta última difiere de la realidad educativa que él

mismo caracteriza: quisiera potenciar la crítica, espera que el sujeto pueda comprender su entorno por medio del aprendizaje de ciertas temáticas, pero todo esto, al parecer, queda constreñido a objetivos personales, pues afirma que sus expectativas están reducidas a *llevar a los estudiantes al término de su escolaridad*.

Por otro lado, ante las concepciones que se tienen con respecto al aprendizaje de los estudiantes, se puede extraer la importancia que se le otorga al aprendizaje de la Historia. En este sentido, se considera que su aprendizaje aporta nociones básicas del conocimiento de la realidad cultural, lo cual se desprende cuando se le consulta sobre (2.1.41) cuál es la importancia que le otorga al aprendizaje de esta disciplina en estos contextos, respondiendo que (2.1.42.A) “...**la Historia es importante de aprender para cualquier persona, porque aporta a nivel del conocimiento cultural**”. A partir del contexto, alude que (2.1.41.C) “...**lo poco que se les puede enseñar son algunas nociones históricas que les sirvan para comprender la realidad en la que viven**” de manera que, según su visión, la enseñanza de la Historia apunta a que los estudiantes logren tener nociones básicas del conocimiento histórico para la comprensión de la realidad en la que viven.

Frente a esto, cabe detenerse una vez más, pues resulta interesante por un lado querer lograr que los estudiantes comprendan por medio de la Historia cómo se encuentra construida su realidad de modo tal de cuestionarla; no obstante, esto conlleva, en la práctica, transmitir a los estudiantes una serie de conocimientos (contenidos) en conjunto con la potenciación de habilidades cognitivas apropiadas, que aseguren el logro de los objetivos que el docente se propone con la enseñanza, lo que en este caso significa llevar a los estudiantes a la comprensión de su realidad.

Dentro de aquellas estrategias de enseñanza utilizadas por el docente para lograr el objetivo de que los estudiantes aprendan los contenidos de Historia, se puede dilucidar a partir de la pregunta (2.1.27) -la que refiere a si realmente sus estudiantes aprenden- frente a la cual el docente afirma que (2.1.28. B) dentro de la clase se asimilan contenidos relacionados con su cotidianidad: **“Los estudiantes asimilan muy bien aquellos contenidos que les llegan más por su cercanía cotidiana y por su vida laboral.” “Otros contenidos menos conexos con la realidad diaria son rápidamente olvidados y poco digeridos.” (2.1.28.C).**

3.4 ROL DEL DOCENTE EN CONTEXTO DE REINSERCIÓN ESCOLAR.

Otra representación extraída del discurso está enfocada en las concepciones que se tienen con respecto al rol docente en contexto de reinserción escolar. En esta línea, se atribuyen dos responsabilidades importantes al docente de liceos de adultos, a saber: la primera, dice relación con el hecho que la labor docente (queda) reducida a pasar contenidos y cumplir objetivos. Tal concepción se desprende del profesor al preguntársele sobre cuál cree que es la función del docente en establecimientos como éste,

aseverando lo siguiente: (2.1.6.A.) **“cumplir con una labor netamente educativa- social, es decir, realizar las clases para pasar contenidos, cumplir con objetivos.”**

Tal afirmación pareciese reducir el rol docente a una función asistencialista, que, en este caso, solo se ve manifestada en el traspaso de contenidos y cumplir objetivos preestablecidos, en función de lo que se encuentra delimitado en el programa de estudio. Esta cuestión se explica cuando argumenta que las clases se construyen a partir de asistir a los estudiantes para que aprueben el curso y terminen su escolaridad, lo cual se corrobora cuando el profesor aduce que solo **“se trabaja con un mínimo de exigencia... (2.1.6.B)... privilegiando que ellos deben aprobar con lo mínimo aunque sea, pues a eso vienen.”**

Ante tal aspecto, se desprende la segunda característica que se le atribuye al rol del docente: la que tiene que ver con la construcción del rol de acuerdo al contexto en el que desarrolla su práctica, la que, en este caso, se estructura bajo la lógica de ayudar al estudiante a terminar sus estudios. Así, el rol queda configurado a partir de (2.1.16.A) la función de insertar a los sujetos en el mundo laboral, lo cual queda validado cuando el docente declara que los liceos de adultos (2.1.16.A) **“... cumplen un rol importante para insertar a quienes no han terminado su educación obligatoria en el mundo laboral...”**

3.5 CONCEPCIONES Y REPRESENTACIONES SOBRE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS SITUADAS AL CONTEXTO.

Para este último apartado, corresponde el análisis de las concepciones que integran las representaciones del docente sobre las Prácticas Pedagógicas con respecto al contexto.

En primer lugar, para el profesor el desarrollo de las prácticas pedagógicas se ve condicionado a responder a las necesidades y capacidades cognitivas presentes en los estudiantes. Esto se justifica cuando se le consulta sobre (2.1.3) las expectativas de logro en el aprendizaje de los estudiantes, aludiendo que dadas las características del contexto se deben adecuar los

objetivos y metas, catalogando de bajo dicho nivel de expectativas; al respecto señala (2.1.4.B) “... **se deben adecuar los objetivos y metas a las realidades de cada curso, por lo general son muy bajas**”.

Sin embargo, cuando piensa los objetivos de su práctica pedagógica, afirma que le gustaría (2.1.8. B.) potenciar la crítica social en el estudiante, de acuerdo con la realidad que viven; en este sentido alude que (2.1.8. B.) “... **Se busca una actitud más crítica y observante de su realidad diaria, inculcar el conocimiento del momento y su crítica a lo que ocurre**”. Para lograr que esto ocurra, se trabaja desde la realidad histórica y contextual de cada individuo, lo que significa, en términos didácticos, generar actividades de enseñanza que involucren contenidos cercanos a su realidad, considerando temáticas que comprendan problemas sociales, el desarrollo económico, el mercado laboral, fenómenos de la actualidad, etc.: (2.1.8. A)”... **Privilegio la realidad y el momento histórico que les toca vivir y leer**”.

Los elementos característicos antes señalados nos dan a entender las pretensiones sobre las cuales se construye su práctica pedagógica. De esta manera, uno de los factores que la componen está asociado a la consideración de la realidad de los sujetos como eje constitutivo de la práctica.

Es así que cuando se le consulta sobre (2.1.9) lo que comprende por PP, responde: (2.1.10. A.) “Son las diversas **metodologías y herramientas que utilizan los profesores para desarrollar sus clases a fin de lograr los objetivo propuestos para la clase**”, definiendo su práctica pedagógica como (2.1. 12.A) “**una práctica más interactiva con los alumnos. Se utiliza mucho la inducción o deducción para que ellos vayan creando el espíritu crítico que se intenta desarrollar como habilidad**”. Es así que con los

contenidos “pasados” y las actividades que realiza, pretende generar la reflexión de los estudiantes.

Para poder llevar a cabo dicho ejercicio, se deben construir estrategias de enseñanza que permitan lograr tal desarrollo cognitivo. Tales estrategias son develadas por el docente al preguntársele sobre (2.1.13) cuáles son aquellas que incluye en su práctica pedagógica, afirmando que (2.1.14.A) “... Ante todo, **adecuar los contenidos y objetivos a la realidad académica del grupo curso**”. Segundo, (2.1.14.B) “...**Buscar en el logro de los objetivos la metodología más apropiada que permita la reflexión personal y grupal en la interacción con el profesor**”, y en tercer lugar, (2.1.14.C) “**siempre llevarlos a su realidad histórica más común, inmediata, práctica que les permita comprender que su actual situación es el producto de una historia y que la pueden relacionar**”.

Es posible establecer, a partir de lo anterior, que el docente, para lograr sus objetivos, debiese potenciar la habilidad cognitiva centrada en la aplicación, según la clásica taxonomía de Benjamin Bloom (dicha categoría pertenece al tercer estadio de desarrollo cognitivo, que en el caso de los objetivos propuestos por el docente, se asocia a la acción tendiente a que los sujetos puedan establecer *relaciones* entre su realidad y los fenómenos, en este caso particular, históricos). Sin embargo, para que el sujeto pueda llegar a establecer estas relaciones debiese haber transitado por otros dos estadios previos, el de conocer y el de comprender.

Al parecer, existe la intención de trabajar desde la realidad histórica de los estudiantes, empero no existe conexión entre lo que se pretende potenciar

desde la PP y la realidad cognitiva de los estudiantes, lo cual se explica desde lo que afirma el mismo docente respecto a que el nivel cognitivo de los estudiantes es carente de habilidades. No obstante, resulta interesante el ejercicio de acercar los contenidos a la vida cotidiana de los estudiantes como estrategia de enseñanza-aprendizaje con el propósito de generar interrelaciones entre el contenido y los objetivos.

Cuando se le consulta (2.1.27) al docente si considera que sus estudiantes aprenden y porqué -según él, esto es así- da a entender que los estudiantes construyen opiniones sobre su realidad al responder que **(2.1.28.A) “...En general, demuestran la adquisición de cierto sentido crítico, opinan de la realidad que viven”**. En este sentido, el docente lograría generar espacios dentro de la clase en la cual los estudiantes expresan su visión de la realidad. Esta situación particular, demuestra que la práctica pedagógica está pensada para integrar los contenidos relacionándolos con el cotidiano de los sujetos.

Con respecto a las actividades de aprendizaje que construye el docente para profundizar los contenidos, se conocen aquellos “trabajos” de fácil realización que contribuyen a la obtención de buenas calificaciones, pues cuando se le consulta (2.1.30) respecto a qué trabajos lleva a cabo para profundizar los contenidos, responde que **(2.1.30. A) “...yo hago distintos tipos de trabajos, trato de hacer trabajos más o menos fáciles, para ayudarle a los estudiantes con las notas”**. Esto se materializa utilizando las siguientes actividades: (2.1.30.B) **“...hacer pirámides de población, mapas, guías de lecturas, eso a grandes rasgos”**. Ejercicios que, en reducidas cuentas, involucran el plano concreto del conocimiento.

Al indagar cómo se construyen sus clases expositivas, encontramos que el profesor recurre a recursos tecnológicos con el objeto de captar la atención de sus estudiantes e intentar, por ese medio, potenciar el aprendizaje de los contenidos y el logro de objetivos respectivamente. (2.1.32.A) **“...me gusta trabajar con el data show, entonces yo les muestro fotos e imágenes a los estudiantes principalmente para que no se aburran”, (2.1.32.B) “...así también van relacionando lo que yo les digo con algo visual”.**

Otra característica que puede atribuírsele a las clases expositivas dice relación con el rol que se asigna a los estudiantes en el desarrollo de la clase de Historia (2.1.33); en este caso, se busca que los ellos interactúen y participen de manera activa en las clases, lo que se reconoce cuando el docente afirma que (2.1.34.A) **“...me gusta que los estudiantes pregunten y conversen lo que ellos piensan de lo que yo les voy hablando, relacionando lo que les voy diciendo”, (2.1.34.B)”... me gusta que tengan un rol receptivo, de lo que les hablo”.** Dicho rol es incentivado por el docente utilizando como recurso las preguntas que intervengan en la atención de los estudiantes, mediante exposiciones e imágenes que puedan generar en los estudiantes ciertas inquietudes: (2.1.36.A)”...**con las mismas clases que yo hago, las cosas que les hablo, las preguntas que les hago, eso es lo que me ayuda a hacer que los estudiantes estén receptivos, manteniendo su atención, preguntándoles, motivándolos con imágenes”.**

4. ANÁLISIS CUADRO CONTEXTO 2. SUJETO 2. (profesor)

4.1 SIGNIFICADO QUE SE LE ATRIBUYE AL CONTEXTO.

El siguiente apartado, intentará develar las concepciones que construye el profesor en cuanto al significado que le atribuye al contexto.

En primer lugar, al preguntársele por (2.2.19) cuáles son los elementos educativos que añadiría para mejorar las herramientas que entrega el establecimiento, el docente responde que (2.2.20.A) es necesario implementar herramientas y recursos de tipo tecnológicos para así generar nuevas instancias de aprendizaje que tengan relación con los intereses de los estudiantes. Es

posible inferir al respecto que, al parecer, la realidad de estos establecimientos es altamente carente en cuanto a la utilización de recursos para el aprendizaje, pues tal como lo afirma el docente, no cuentan con recursos para facilitar el proceso de enseñanza: salas de computación, bibliotecas o elementos que faciliten el proceso de enseñanza y aprendizaje, y que, por otro lado, motiven a los estudiantes a aprender.

Asimismo, otro elemento que nos otorga posibilidades para conocer el contexto, gira en torno a la pregunta (2.2.21) que refiere a la deserción como una constante dentro del contexto, frente a lo cual el docente responde que (2.2.22.A) “...**la deserción en este liceo es significativa, de hecho nosotros intentamos tener un seguimiento de los estudiantes que asisten de forma irregular al liceo**” argumentando en la misma respuesta (2.2.22.B) que los factores que determinan tal constante “... **es el trabajo, desmotivación, frustración, maternidad**”. Ante dichas características, podemos dar cuenta que existe una preocupación por parte del establecimiento en determinar cuáles son los elementos que inciden en que los estudiante dejen de asistir a clases. En este sentido, el docente asume que la responsabilidad de la deserción es compartida (2.2.24.A) entre estudiantes, docentes y entorno social que influyen en que este proceso se concluya. Más adelante, argumenta que “... **los estudiantes, al ser mayores de edad, ellos deciden sobre sus actos, por tanto de ellos depende principalmente su permanencia en el liceo**. Sin embargo (2.2.24.C) **los docentes son parte importante en este proceso, pues somos quienes incentivamos a que ellos sigan por medio de nuestras prácticas y las relaciones que construimos juntos en la sala**. Por último creo que (2.2.24.D) **el entorno social es determinante en este sentido, puesto que hay fenómenos que determinan a que los estudiantes no vengán al liceo, por ejemplo, la necesidad de trabajar para un mejor vivir, el embarazo, etc.**”.

En cuanto a las características de los estudiantes que conforman el contexto estudiado, el profesor manifiesta que es un grupo heterogéneo: (2.2.37. C) “... **así como diferencia son la diversidad por la que está compuesta la clase, por ejemplo, tengo chiquillos de 18, de 30, de 40 años, siendo bien diversa en cuanto a experiencias y modos de ser, es interesante lo que se da aquí, pero a la vez es todo un desafío**”. No obstante, la diversidad etaria, a su vez, también puede constituir una condición muy particular de interacción entre los sujetos, sobre todo cuando las causas de deserción escolar son similares: las experiencias vividas pueden analizarse desde ópticas distintas de acuerdo a etapas de desarrollo diversas (no es lo mismo reflexionar sobre un hecho de la infancia o la juventud en la adultez que reflexionarlo en la adolescencia o en la vejez).

Así, un ejemplo de estas instancias se ven objetivadas en el contexto, al develar, a través del discurso del profesor (2.2.26.A), relaciones no autoritarias que se construyen por medio de instancias comunicativas fortaleciendo el respeto y la confianza: cuando se le pregunta por (2.2.25) cómo percibe las relaciones entre profesores y estudiantes, declara que “...*Las relaciones que se construyen entre nosotros son buenas, de respeto y confianza, creo que no existen relaciones autoritarias entre nosotros, todo se da por medio de conversaciones, es un trato fluido de tú a tú.*”

Entre otros elementos, el rasgo de heterogeneidad del grupo no sólo se manifiesta en la diversidad etaria, sino en otros factores como los altos grados de vulnerabilidad social a los cuales se enfrentan los sujetos que asisten a este establecimiento (2.2.37.A), lo que queda al descubierto al consultársele por (2.2.36.) las diferencias entre el liceo de adultos y la escuela normal, respondiendo que (2.2.37.A) “...**hablamos de los extremos, partiendo por la**

población estudiantil, que en este caso no tratamos con niños y adolescentes, sino con jóvenes con historias de vida muy duras, donde hay mucha pobreza y marginalidad...”.

En este sentido, entendemos el concepto de vulnerabilidad social según el referente que nos otorga la Ficha de Protección Social del Gobierno de Chile, que la define “como el riesgo de estar en situación de pobreza y abarca tanto a los hogares que actualmente están en ese estado, como a los que pueden estarlo en el futuro”⁷⁷.

Esta última característica sobre el contexto se torna relevante, puesto que los sujetos que viven bajo esta condición manifiestan una visión de la realidad que se estructura en base a sus vivencias, afectando estas últimas en las concepciones que construyen sobre la instancia educativa.

De la afirmación “jóvenes con historias de vida muy duras, donde hay mucha pobreza y marginalidad” se puede comprender que existe una población considerable que vive en estas condiciones; se le otorga importancia pues se define, de manera general, las características por las cuales está compuesta la realidad educativa del establecimiento.

⁷⁷ Véase en internet:
http://www.google.cl/#hl=es&cp=15&gs_id=1l&xhr=t&q=vulnerabilidad+social&pf=p&sclie nt=psy-ab&source=hp&pbx=1&oq=vulnerabilidad+&aq=0&aqi=g4&aql=&gs_sm=&gs_upl=&bav=on.2.or.r_gc.r_pw.,cf.osb&fp=fc1d1a456588f89&biw=1366&bih=667

4.2 VISION SOBRE EL ROL DE LA ESCUELA.

Ante este panorama, el docente manifiesta que la escuela en su rol social es aquella instancia que (2.2.18.A) forma sujetos competentes para la sociedad. Tal representación se da a conocer cuando se le consulta por (2.2.17) el valor o significado que le atribuye a la escuela, afirmando que “... **cumple la función de dar a las personas las herramientas que necesitan para poder aportar y relacionarse en la sociedad en la que se vive**”. En este sentido, se infiere que los contextos de reinserción escolar que contribuyen con esta tarea, son aquellas respuestas al problema que la escuela normal enfrenta, se encargan de traspasar valores, lógicas y herramientas para que los sujetos de sectores vulnerables se logren integrar a la sociedad mediante la nivelación escolar; así, la escuela pasa a ser un agente de construcción social (2.2.18.B), pues “...Lo

que sucede en la escuela determina lo que somos como sociedad, es necesaria para que exista un cultura, sin ella no existiría otro mecanismo que establezca un nivel de educación general de educación.” (2.2.18. B).

Con respecto a la afirmación anterior, es posible colegir que la visión del profesor sitúa a la escuela como agente de construcción social, aquella que moldea a los sujetos de acuerdo a la cultura que domina, y es por medio de esta instancia que se intenta integrar a quienes desertan para poder establecer una uniformidad en las concepciones y relaciones con el medio social, económico y político.

4.3 REPRESENTACIONES Y VALORACIONES DEL DOCENTE SOBRE ESTUDIANTES.

Una vez conocidas las percepciones que posee el docente sobre el contexto (liceo) y la escuela (rol social), se hace necesario develar las representaciones y valoraciones que construye en torno a los estudiantes que asisten al establecimiento.

Partimos de la premisa de que parte de la población proviene de sectores vulnerables de la sociedad; ante este panorama, se le atribuyen características particulares a los estudiantes, por ejemplo, que existen carencias intelectuales (2.2.2.A) “... **tienen grandes carencias intelectuales**”. De hecho, frente a tal condición afirma que “...*es difícil poder generar un proceso de aprendizaje en donde uno se sienta satisfecho por sus resultados.*” señalando más adelante

(2.2.2.C) “...Creo que los estudiantes son en su mayoría gente muy esforzada de bajos recurso que deciden completar sus estudios para poder ampliar la posibilidad de acceder al mundo laboral...”.

Esto último resulta destacable dado que se entiende que los estudiantes que asisten al liceo tienen como objetivo obtener la licencia de escolaridad completa para insertarse en el mercado laboral. En relación con esto último, cabe señalar que existen determinaciones sociales que obligan a los sujetos a optar por terminar los estudios y así sentirse inmersos en la sociedad. Sin embargo, las expectativas presentes en el discurso del profesor sobre los estudiantes se limitan a lo anteriormente descrito, **mas no se presentan intenciones de acceder a la universidad (2.2.2.D)**, así también afirmando que **(2.2.41. C) los estudiantes del contexto no manejan conocimientos de historia.**

Frente a las expectativas puestas en los estudiantes, se pretende que **(2.2.8.A) logren comprender cómo se encuentra construida la realidad y puedan reflexionar sobre ella (2.2.8.B)**. Ambas concepciones demuestran la intención del docente de hacer de la instancia educativa la oportunidad en que los estudiantes puedan conocer de la Historia y de los procesos que conllevaron al orden actual de cosas, resultando interesante lo que se representa en estas concepciones, pues se le da importancia al conocimiento, a que los sujetos, sean cuales sean sus expectativas, deben conocer y comprender su realidad por medio de la Historia; al respecto, el docente afirma **(2.2.2.C)”...quiero que mis estudiantes conozcan, que puedan ampliar sus conocimientos y que sean capaces de tomar decisiones sobre su escolaridad (2.2.24.B).”**

4.4 REPRESENTACIÓN CON RESPECTO AL SENTIDO Y VALIDEZ DEL APRENDIZAJE.

Con todo lo afirmado hasta este punto, otro tópico analítico se construye mediante la representación que tiene el docente con respecto al sentido y validez del aprendizaje. De esta manera, cuando se le pregunta (2.2.1) por cómo ve a sus estudiantes y qué representaciones tiene de ellos, responde que **(2.2.2.B) “...Por la diversidad de estudiantes, en sus edades y condiciones sociales, es un poco dificultoso lograr que todos los estudiantes puedan aprender”**. Por consiguiente, es posible inferir que las dificultades del proceso de aprendizaje se encuentran en las diversas necesidades cognitivas presentes en el aula, carencias que se comprenden desde las capacidades que tiene el entendimiento para procesar y movilizar los conocimientos.

Esto último se puede explicar desde la taxonomía elaborada por Bloom, entendible como “los objetivos del proceso de aprendizaje”, lo que quiere decir que después de realizar un proceso de aprendizaje, el estudiante debe haber adquirido nuevas habilidades y conocimientos”.⁷⁸ “Cuando los educadores elaboran programas, han de tener en cuenta estos niveles (de simple a lo complejo) y, mediante las diferentes actividades, ir avanzando progresivamente de nivel hasta llegar a los más altos”.⁷⁹

Precisamente, tal proceso se ve entorpecido en este contexto lo cual se debe a que no se parte de una base cognitiva homogénea, por el contrario, existen sujetos educativos que volvieron a retomar los estudios 20 años después de su salida, por tanto la ejercitación de habilidades queda detenida y volver a retomarla significa un segundo proceso de asimilación. También sucede con aquellos estudiantes que pasaron poco tiempo fuera de la escuela, pues la mayoría de ellos viene de una base educativa deficiente marcada por la repitencia y la baja calidad de la enseñanza.

Dado el contexto, se establece que el proceso de aprendizaje se presenta como un desafío ante la diversidad cognitiva de la población estudiantil (2.2.28.A), respecto a lo cual el docente afirma que “... *Aprenden, pero hay que ser insistentes en el proceso, porque todos aprenden de una manera distinta, yo creo que esto se debe a que cada uno presenta en cierta manera como una necesidad, un empuje para llegar a comprender y poder reflexionar y opinar.*”

⁷⁸ Véase en internet : <http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomCuadro.php3>

⁷⁹ Véase en internet : http://aulatres.net/1/curs_wq/pagines_secundaries/taxonomia_bloom.htm

Las condiciones de aprendizaje dadas en el liceo producen desmotivación con respecto al logro de aprendizajes, lo que se explica en la respuesta (2.2.4.A). “...**No tengo grandes expectativas con respecto a los aprendizajes, porque los chiquillos vienen con muy pocos conocimientos.**”. Lo que el docente afirma en su respuesta puede traducirse en una concepción negativa ante el logro de los aprendizajes en el proceso educativo, atribuyéndoles responsabilidad a los estudiantes porque “vienen con muy pocos conocimientos”, ante cuya valoración el docente advierte que se intenta construir aprendizajes necesarios para el acceso al mundo laboral (2.2.4.B): “...**Por eso creo que los alumnos de este curso van a aprender lo que se necesita para trabajar**”. Al parecer, no existe la motivación para incentivar a los estudiantes a desarrollar habilidades cognitivas que le permitan movilizar los conocimientos de base con los que cuentan.

Otro elemento que se representa como una valoración negativa en torno al proceso de aprendizaje se relaciona con la (2.2.28.B) inasistencia de los estudiantes, que no permite avanzar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cuando se le consulta (2.2.27) al docente si considera que sus estudiantes aprenden, responde que (2.2.28.B)”... **la mitad de los objetivos que se plantean se cumplen dado a la irregularidad de la asistencia de los estudiantes, lo que no permite avanzar, siempre hay que detenerse y volver a atrás...**”.

La afirmación anterior nos permite comprender que a pesar de que existe desmotivación por parte del docente con respecto al aprendizaje, está la intención de detenerse en el proceso y volver a enseñar aquello que no alcanzaron a conocer los estudiantes ausentes; no obstante esta idea de detenerse en el proceso, puede entorpecer el avance cognitivo que los otros

estudiantes han logrado. En este sentido, es importante considerar el mencionado factor de inasistencia para observar las prácticas pedagógicas.

Otro factor importante a destacar dentro de las representaciones que el docente construye sobre el aprendizaje de sus estudiantes, gira en torno a las concepciones que tiene sobre la importancia que cobra el conocimiento de la Historia para los estudiantes de estos contextos.

En primer lugar, se puede comprender desde sus concepciones (2.2.42.A) el conocimiento de la Historia como un elemento importante para todos, cuestión que se fundamenta cuando se le pregunta respecto a (2.2.41) cuál es la importancia que le otorga al aprendizaje de la Historia en estos contextos, aduciendo que (2.2.42. A) “... ***Creo que la Historia es importante para todos nosotros***”, afirmando más adelante que (2.2.42.B) “***comprenderla puede llegar a ser aclaratoria en muchos sentidos, saber por medio de su aprendizaje por qué estamos, cómo estamos y para dónde vamos***”.

Frente a tal valoración, se puede comprender que mediante el aprendizaje de esta disciplina, es dable establecer relaciones directas entre el sujeto y su realidad, pues cuando se refiere a que “podría ser aclaratoria en muchos sentidos, saber por qué estamos, cómo estamos y para dónde vamos” podría significar valorar su conocimiento en la medida que se utiliza como una herramienta para que los estudiantes se contextualicen y reconozcan su existencia a partir de ella. Dentro de este ámbito, se reconoce que el docente le otorga un sentido al aprendizaje de la Historia de carácter emancipatorio, pues al reflexionar que contribuye a pensar históricamente la realidad, significa

generar en los sujetos una conciencia de sí mismos, encontrar respuestas en el conocimiento de la Historia respecto a nuestra condición social.

En cuanto a lo anterior, el docente argumenta que (2.2.42.D) **“...Por eso creo, que es necesario que los chiquillos conozcan la Historia y puedan comprender que lo que hoy se torna realidad pertenece a una construcción histórica que tuvo su momento en el pasado, saber ayuda a poder tomar decisiones, tener opinión, y desenvolverte mejor y seguro en el mundo”**.

4.5 ROL DOCENTE EN CONTEXTOS DE REINSERCIÓN EDUCATIVA.

En el siguiente apartado tiene cabida el análisis del rol docente en contextos de reinserción educativa; en este sentido, el rol es definido de la siguiente manera:

El docente parte caracterizando su rol, como la labor enfocada a la nivelación de aprendizajes. Al respecto, señala (2.2.6.A) que la función está enfocada **“Primero a nivelar, hacer que los estudiantes estén en el mismo nivel de aprendizaje, y después vendría ir superando esos niveles”**. Tal afirmación permite comprender que el docente debe generar actividades de enseñanza y aprendizaje que posibiliten poner en ejercicio el desarrollo de

habilidades; para tal ejercicio, es decir, para “nivelar” se precisa tener un diagnóstico sobre el estado del aprendizaje de los estudiantes estableciendo debilidades y fortalezas en torno a éste.

El rol dentro de estos contextos supone al docente como guía y mediador en el proceso educativo de los estudiantes. Esto mismo se justifica cuando declara (2.2.6.B) **“Orientar con respecto a la decisiones que los estudiantes van tomando en el proceso, muchos de ellos dejan de estudiar y uno debe involucrarse y enterarse por el por qué de esa ausencia”**.

Lo anterior supone una disposición por parte del profesor en términos de involucrarse en la vida de los estudiantes, conocer sus aspiraciones, sus problemas, sus debilidades, factores que permiten establecer un diagnóstico general de las construcciones de los estudiantes en torno a su experiencia educativa. Se reconoce que el docente asume diversos roles según las necesidades del contexto, pues él mismo señala que (2.2.6.C) **“... Uno se encuentra con que se es psicólogo, terapeuta y hasta una segunda familia”**. Es así que ante los requerimientos del contexto, el docente debe mediar e incentivar a los estudiantes en la permanencia educativa; de esta manera, el profesional declara que (2.2.24.C) **“...los docentes son parte importante en este proceso, pues somos quienes incentivamos a que ellos sigan por medio de nuestras prácticas y las relaciones que construimos juntos en la sala”**.

En la frase anterior, se le atribuye al docente un rol activo con respecto a las influencias que ejerce en la permanencia de los estudiantes en el liceo, en donde la responsabilidad recae en incentivar por medio de su práctica, así como

también en la construcción de instancias comunicativas en donde se fortalezcan las relaciones entre estudiantes y profesores.

Otra concepción que se tiene con respecto al rol en liceos de adultos, está asociada a que el docente debe ser promotor de sujetos competentes para la sociedad, lo que en palabras del profesor significa (2.2.6.D) “**que el docente en estos colegios enseña valores. Esto se cruza con que el docente los ayuda a insertarse a la sociedad**”. En este caso, “la enseñanza de valores” al parecer supone el traspaso de principios, dogmas y creencias que tanto universal como localmente deben ser aprehendidos por el sujeto, como elementos que constituyen las relaciones sociales a nivel macroestructural; en consecuencia, transmitir valores significa instaurar en los estudiantes representaciones que aportan en la construcción de su personalidad.

Es preciso enriquecer el análisis incluyendo la interrogante en torno al rol del docente en función de enseñar valores, pues a partir de la afirmación que realiza se puede comprender que los valores se enseñan en la escuela: es como si los sujetos no vinieran con construcciones personales de la realidad, o, si es así, en la escuela se enseñan los adecuados para que el sujeto pueda desenvolverse en la sociedad.

Todas estas concepciones sobre el rol del docente se han establecido en base a la experiencia, en la medida que no existe una preparación profesional para enfrentarse al contexto. Esto se desprende de lo que el profesional responde cuando se le consulta (2.2.38.) por la existencia de alguna preparación *a priori*, o paralela para trabajar en estos contextos, respondiendo que (2.2. 39.

A) **“... Formación académica no, pero la experiencia que uno tiene te ayuda a poder situarte en lo que se está haciendo.”**

A partir de lo que señala, es posible entender que, al parecer, la cotidianidad y la experiencia son las que van modelando las prácticas docentes en tanto no existe formación académica que establezca los parámetros e instruya sobre la práctica pedagógica en dichos contextos.

4.6 CONCEPCIONES Y REPRESENTACIONES SOBRE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS SITUADAS AL CONTEXTO.

El siguiente apartado analizará las representaciones que el docente construye sobre las prácticas pedagógicas, enfocando nuestra mirada hacia su discurso y posicionamiento, a través de las concepciones que tiene sobre ello.

En primera instancia, cuando se le solicita que caracterice las prácticas pedagógicas (2.2.9.) nos referimos al desarrollo de lo que ocurre dentro de la sala de clases, teniendo en cuenta los aspectos metodológicos que tienen lugar en las prácticas (2.2.10.) **“... (A) Es lo que construye y delimita nuestra acción en el aula, es como algo que se encuentra implícito a simple vista, pero ésta contiene la metodología que uno utiliza para hacer las clases”**. El

profesor posee implícitamente la idea que la práctica tiene relación con la planificación en cuanto a la metodología del desarrollo de las clases; inferimos mediante la entrevista que (2.2.10.) A.) “... **Posee un punto de vista técnico sobre la práctica, compuesta por la metodología de clase.**” Vemos que esta pregunta nos permite dar con la visión que tiene el profesor sobre las prácticas pedagógicas, cómo es que las toma en cuenta al momento del pensar en la suya propia. Al consultársele por el desarrollo de su práctica pedagógica (2.2.11.), infiere sobre las características de ellas en el contexto de reinserción educativa: (2.2.12.) “... (A) **En establecimientos como éste, uno se las debe arreglar con lo que tiene, uno debe adecuar las clases de acuerdo a las múltiples carencias cognitivas presentes en los estudiantes, y a partir de esto lograr generar actividades que puedan ser acordes al perfil de estudiantes que tenemos en la sala de clase.**” Es así que la visión del profesor nos revela que se trata de un contexto carente en diferentes ámbitos y sus prácticas tienen que ser flexibles en tanto que solo así pueden tener una significación por parte de los estudiantes; por tanto, el educador nos plantea que los estudiantes denotan carencias que necesitan ser atendidas de forma especial, es decir, requiere tomarlas en cuenta en sus prácticas pedagógicas. Manifiesta que es consciente de la situación que se vive dentro de la sala de clases, por ello su práctica está influida por esta característica del contexto, que le exige tenerla presente para poder desenvolverse. El conocimiento del contexto le otorga al profesor una herramienta que le permite adecuar sus prácticas.

Cuando se le pregunta sobre las estrategias de aprendizaje que incluye en ellas y cuáles son los elementos que considera para diseñar sus clases (2.2.13.), el profesor nos habla de lo importante que es tener un acercamiento con los estudiantes y así ser capaz de construir estrategias acordes al contexto y que logren aportar. El profesor nos da a conocer precisamente lo que es

importante para el desarrollo de sus clases -el conocimiento que tiene del contexto- debido a que éste le permite poder dar cuenta de las necesidades y características de sus estudiantes (2.2.14.): “... (A) **Primero, es estar al tanto de la realidad del curso, esto en cuanto a aprendizajes, nivel cognitivo y desde ahí poder adecuar los contenidos junto con los objetivos,** a veces (B) **hago transformaciones en lo que respecta a seguir el programa de estudio, no siempre es aplicable en estas realidades, por tanto intento seleccionar aquello prescindible de lo que no...**” Se infiere que él puede establecer ciertas prioridades y tener atribuciones pertinentes a lo que considera que los estudiantes deben o no aprender, y la forma en que deben hacerlo, de acuerdo a las habilidades que el profesor puede discernir o atribuir al contexto.

A partir de la pregunta que se le formula al sujeto por el tipo de actividades y materiales que realiza para profundizar los aprendizajes (2.2.29), nos habla de las actividades de aprendizaje que construye para que los estudiantes indaguen y profundicen en los contenidos (2.2.30.): “... (A) **Realizo guías de estudio que contienen mitad contenido y mitad actividad de desarrollo, la idea es que puedan llevarse el contenido a sus casas y puedan trabajar con él para realizar las actividades que están en la guías y que éstas mismas después se convierten en la materia para la prueba.**”

Las actividades realizadas por el profesor tienen la intención de que los estudiante vuelvan a trabajar sobre lo que ya se ha tratado en las clases, nos dice que tiene que buscar estrategias que permitan a los estudiantes repasar los contenidos para poder integrarlos de mejor manera. Ellas son utilizadas como preparación para la evaluación de los estudiantes, y también para ahondar en los contenidos que se han trabajado. Por tanto, el profesor les otorga un doble significado dentro de su práctica.

Cuando el docente se refiere a los elementos que considera a la hora de realizar sus clases (2.2.31.), las describe como expositivas mediante momentos que toman relevancia o son característicos de su práctica (2.2.32.A): “... **Parto hablando de la actualidad, siempre hay algo que hablar, de las noticias, del fútbol, de lo que sucedió en el colegio, parto rompiendo el hielo.**” El profesor nos dice que tienen importancia para él, “**los elementos que forman parte de la cotidianidad de los estudiantes.**” Se estima importante comenzar la clase con una motivación referida al presente, pues se considera un elemento relevante de la clase ya que puede configurar y estructurar el desarrollo de la misma.

El primer momento de la clase, se piensa como clave en tanto le posibilita establecer un acercamiento con los estudiantes, mediante elementos del día a día, del entorno inmediato de los estudiantes. Otros elementos que destaca en cuanto a las estrategias didácticas que utiliza, lo establece en la siguiente afirmación (2.2.32. B): “... **Siempre utilizo el pizarrón para realizar esquemas y mapas conceptuales.**” La pizarra es utilizada como una herramienta que permite realizar diferentes modalidades para explicar, mostrar y resaltar elementos relevantes. El uso de esquemas permite ordenar y relacionar los contenidos, su utilización le facilita estructurar las explicaciones (2.2.32. C): “... **Dentro del desarrollo de la clase, intento incluir a los estudiantes por medio de preguntas que ellos puedan responder y puedan establecer relaciones con sus saberes y lo que están aprendiendo.**” Las interrogantes se elaboran de acuerdo a la caracterización que éste hace de las capacidades de los estudiantes. Las preguntas son utilizadas como una estrategia para incentivar la participación de sus estudiantes, las que también contribuyen a que puedan reflexionar y establecer relaciones entre los nuevos

contenidos y aquellos aprendizajes que ya se han incorporado, por tanto, constituyen una herramienta que otorga sentido a la reflexión sobre los contenidos que ya han tratado.

A partir de la pregunta respecto al rol que tienen los estudiantes dentro de sus clases (2.2.33.), nos dice que (2.2.34. A.) las clases son pensadas en el aprendizaje de los estudiantes. (2.2.34. A): “...**Los estudiantes son importantes, pues las clases están pensadas en sus aprendizajes y posibilidades.**” En relación con esta afirmación, damos cuenta que el profesor establece una planificación de los contenidos y actividades que trabajará, a partir de la consideración y conocimiento previo de las habilidades y nivel de aprendizaje con el que cuentan sus estudiantes. Del mismo modo, afirma que en sus clases se busca potenciar la participación de los estudiantes, mediante instancias de comunicación y participación colectiva, lo que queda expresado en la declaración (2.2.34. B): “... **considero importante fomentar su participación mediante la opinión, la reflexión, la crítica hacia algún tema, es interesante detenerse en aquello, pues salen buenas conversaciones desde donde se pueden extraer puntos de vistas que a uno mismo lo hacen reflexión después.**” Por consiguiente, los elementos que toma en cuenta al momento de potenciar un rol activo de los educandos, se construyen a partir de la búsqueda de conseguir que los estudiantes se inquieten intelectualmente, dando lugar a la participación, la comunicación y la crítica. Dichas características, que intenta potenciar en sus clases, constituyen un aspecto que incorpora objetivos que denotan una dimensión crítica por parte del profesor. En cuanto a cómo propicia el rol que se ha caracterizado anteriormente en los estudiantes (2.2.35), nos relata que pretende que ellos indaguen en los conocimientos (2.2.36. A.) y se potencia la interacción y comunicación por

medio de la conversación de temáticas: (A) “... **Manteniendo relaciones fundadas en la interacción y comunicación, generando espacios para la conversación.**” Ésta última le permite conocer a sus estudiantes, contando, de esta manera, con elementos que le son útiles para ser relacionados con los contenidos y establecer reflexiones mediante componentes comunes presentes en la interacción (2.2.36. B.): “**Se trabajan temáticas contingentes que incentivan la participación de los estudiantes.**” Nos afirma que utiliza cuestiones que tienen relación con la contingencia, aspectos que tienen que ver con la realidad social, temas usuales y presentes en el cotidiano, tanto de los estudiantes como del profesor (2.2.36. B.): “... **Por ejemplo, lo que decía anteriormente: partir por temáticas contingentes que persuadan a los estudiantes y puedan responder.**” Plantea prácticamente que enfoca sus clases en torno a los aprendizajes de los estudiantes, pretendiendo establecer un rol activo en ellos mediante las intervenciones e interacciones de los sujetos en relación con la comunicación.

Por último, en lo relativo a las representaciones que el docente construye sobre las prácticas pedagógicas, vemos que nos presenta referencias a partir de los aspectos que se han de tener en cuenta en aquéllas. Incorpora consideraciones entre el contexto de escuela normal y el contexto de reinserción escolar con respecto a la práctica pedagógica. Cuando se le formula la pregunta (2.2.37.) nos dice que un aspecto a considerar son las diferencias que se establecen entre los estudiantes (2.2.38. D.): “**Clases que se construyen desde la diversidad** “... **hay que considerar a cada sujeto para hacer una clase de modo que entiendan todos; eso es algo que no existe en la escuela normal.**” En consecuencia, este profesional requiere tener presente la heterogeneidad de la composición de la clase y las formas de aprender; por lo

mismo, en el párrafo anterior, inferimos que el profesor subraya elementos comunes para lograr establecer elementos que tengan cabida horizontalmente al momento de poder hacer reflexionar a sus estudiantes mediante aspectos de la contingencia.

5. ANÁLISIS DEL DISCURSO DOCENTE: CONCEPCIONES COMUNES Y DIVERGENTES.

A partir del análisis de los discursos de ambos docentes, se puede establecer que existen similitudes en torno a sus concepciones sobre la Práctica Pedagógica y elementos asociados a la misma, así como concepciones divergentes sobre el tema central y sus temas colindantes. El conjunto de concepciones comunes que se manifiestan en los discursos, se convierten en representaciones sociales sobre el problema, que constituyen significados socialmente construidos sobre la vida cotidiana, siendo un aspecto de ella, la Práctica Pedagógica.

5.1 CONCEPCIONES Y REPRESENTACIONES SOBRE EL CONTEXTO.

El siguiente apartado tendrá en consideración los aspectos que ambos profesores tienen en cuenta con respecto al contexto en que desarrollan sus prácticas pedagógicas.

La caracterización que hacen los docentes por medio de los discursos que nos plantean, se sintetizan en los siguientes puntos:

- En primer lugar, que el contexto de reinserción educativa es carente en términos materiales. Este aspecto tiene relevancia cuando se tiene en consideración la motivación con la que cuentan los estudiantes para estudiar. Los profesores nos relatan que añadirían elementos para mejorar el ambiente en que se desarrollan los aprendizajes, tales como recursos tecnológicos, biblioteca, TICs en general, que permitan complementar y mejorar la enseñanza, incentivar a los estudiantes a partir de sus intereses, es decir, a grandes rasgos, dotar a los establecimientos de herramientas que permitan nutrir y enriquecer las fuentes desde las que es posible trabajar con los estudiantes.
- Otro aspecto que se encuentra presente en las percepciones que nos presentan los docentes, como un elemento común y característico del contexto de reinserción educativa, es la deserción que se establece como una constante, la cual se muestra de manera continua durante el año escolar, por diversos motivos, en su gran mayoría determinada por las condiciones de vida de los estudiantes, ya sea originada por las condiciones socioeconómicas, responsabilidad laboral, maternidad,

entre otros. La deserción, en síntesis, se constituye como un aspecto significativo y determinante del contexto de reinserción educativa.

- Los profesores nos presentan a los estudiantes como los responsables de la deserción: al ser mayores de edad, son ellos quienes deciden o no abandonar la escuela. Sin embargo, nos plantean que el rol del docente tiene incidencia en este aspecto, ya que éste puede orientar y motivar a los estudiantes para que completen sus estudios, considerando esta atribución como labor social del profesor. El docente número 2 toma también en consideración, como un factor que incide en la deserción, las determinaciones sociales que influyen las decisiones de los estudiantes, conocidas como las causas principales de la deserción, a saber, embarazo, trabajo, etc.
- El profesor número 2 nos entrega más aspectos que nos ayudan a establecer una representación más compleja del contexto de reinserción educativa. Con respecto a la composición de los estudiantes, se presentan características heterogéneas y diversas a partir de sus edades, sus experiencias de vida, así como también nos comparte la forma que tienen de aproximarse al aprendizaje y, en general, vivencias que afectan las concepciones que construyen sobre la instancia educativa, atribuidas a la permanencia, que de alguna manera se construyen por sus mismas condiciones sociales de carácter vulnerable.

5.2 VISION SOBRE EL ROL DE LA ESCUELA.

Podemos dar cuenta que para los docentes estudiados, el significado que se le atribuye a la escuela, se define a partir de contener un rol social, debido a que forma sujetos competentes para la sociedad; la escuela es percibida como un mecanismo de aprendizaje social, un agente de construcción cultural que determina lo que somos como sociedad, instaurando uniformidad en las concepciones referentes al medio social (valórico y moral), económico y político. Es en esta instancia donde se adquieren herramientas básicas para insertarse en la sociedad y, más específicamente, el contexto de reinserción educativa cumple la función de preparar a los estudiantes para integrarse al mundo laboral.

5.3 REPRESENTACIONES Y VALORACIONES DEL DOCENTE SOBRE LOS ESTUDIANTES.

La construcción representacional y discursiva que los dos profesores tienen en primera instancia sobre los estudiantes, considera la procedencia de sectores que son vulnerables a nivel económico y social. Se podría inferir que este aspecto tiene gran incidencia en el resto de las representaciones que se construye sobre los estudiantes del contexto de reinserción educativa. Se estima que los estudiantes presentan carencias en sus hábitos académicos, particularmente dificultades para trabajar habilidades y contenidos.

Los profesores nos ponen al tanto sobre las bajas expectativas que tienen los estudiantes sobre sus procesos de aprendizaje: sus aspiraciones se limitan a terminar su escolaridad y de la forma que más les acomode, y su motivación subyacente se focaliza en poder acceder a un mejor trabajo, por tanto, no está dentro de sus planes acceder a la educación superior. Esta concepción con respecto a las expectativas de aprendizaje presentes en los estudiantes, es importante destacar, pues el profesor número 1 nos plantea que los estudiantes cuentan con un sentido crítico de la realidad a partir las experiencias que tienen que ver con el contexto laboral en el que se desenvuelve la mayoría, ya que dichas experiencias, por lo general, no son valoradas como positivas.

5.4 REPRESENTACIÓN CON RESPECTO AL SENTIDO Y VALIDEZ DEL APRENDIZAJE.

Empezaremos este análisis desde las consideraciones que poseen los docentes en sus discursos con respecto a la relevancia que tiene el aprendizaje de la Historia en los contextos de reinserción escolar estudiados. Para ambos profesores, la Historia constituye un elemento básico que tiene importancia para los sujetos a nivel general, su aprendizaje es atractivo en este contexto debido a que dota de un sentido aclaratorio de la realidad: es relevante en la medida que aporta nociones básicas a nivel cultural.

Los aprendizajes que son tomados en cuenta en el contexto de reinserción educativa son principalmente aquellos que tienen que ver con elementos que les sirvan para trabajar, o aquellos que tienen directa relación con aspectos de su realidad, de la contingencia o relacionados con aspectos socioeconómicos y de cotidianeidad, aquellos que les permiten reflexionar en cierta medida sobre su realidad, de otra forma existe una desmotivación en cuanto al logro de los aprendizajes. Las expectativas de los mismos estudiantes con respecto a sus aprendizajes son bajas, así como también las de los profesores. En tanto existen metas, desafíos y objetivos que el profesional espera lograr, sin embargo los transforma a la hora de considerar los aprendizajes y conocimientos que poseen los estudiantes, dadas las múltiples

carencias existente; es en esta transición en donde podemos observar lo que se espera de los aprendizajes y lo realmente posible de lograr de acuerdo a las necesidades presentes en los estudiantes.

Una consideración explícita en el discurso del profesor número 2, nos da cuenta de la diversidad de las formas de aprender que se encuentran en el contexto, ya que se cuenta con personas de diferentes edades, algunos que han abandonado la escuela hace mucho tiempo, por ejemplo; por consiguiente, existe una carencia de una base cognitiva homogénea necesaria de considerar al momento de pensar el aprendizaje.

5.5 ROL DOCENTE EN CONTEXTOS DE REINSERCIÓN EDUCATIVA.

En cuanto a este apartado del análisis, visualizamos que los discursos de los profesores presentan amplias diferencias respecto a lo que declaran referente a su rol en el contexto de reinserción educativa.

El docente número 2 lo enfoca a partir de que éste debe realizar una nivelación de los aprendizajes, para lo cual se hace necesario conocer las debilidades y fortalezas que le permitan diagnosticar a sus estudiante, teniendo la disposición de involucrarse en la vida de ellos, para así encarnar un rol de guía y mediador en el proceso educativo, debiendo mediar e incentivar a que los estudiantes no deserten, y así contribuir a la promoción de sujetos competentes para la sociedad mediante la transmisión de principios y valores.

El profesor número 1 enfoca su rol a una visión más contenidista, debido a que se constriñe a pasar los contenidos y cumplir los objetivos, a partir de tener las menores exigencias con los estudiantes, en tanto éstos deben aprobar, aunque sea con lo mínimo; dicho de otra manera, el rol del docente en contexto de reinserción educativa emerge relevante porque está enfocado a ayudar a los estudiantes a terminar el colegio.

Ambos discursos coinciden en que en este contexto uno debe adecuarse a partir de la propia experiencia, ya que no se cuenta con alguna herramienta oficial que contribuya a la formación profesional en términos de facilitar herramientas para desarrollar su prácticas pedagógicas en estos contextos y, más particularmente, en liceos de adultos.

5.6 CONCEPCIONES Y REPRESENTACIONES SOBRE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS SITUADAS AL CONTEXTO.

Los docentes comprenden, en primera instancia, la práctica pedagógica como el conjunto de estrategias metodológicas que construyen la práctica, y las herramientas que utilizan para alcanzar los objetivos.

Al momento de referirse a su propia práctica pedagógica, ambos advierten que requiere adecuarse y acomodarse al contexto en cuestión, afirmando que emplean estrategias para adaptar los contenidos y objetivos a la realidad objetiva de los estudiantes. Por tanto, la realidad de los sujetos es el elemento que aúna las prácticas pedagógicas, definidas según las necesidades del aula: el contexto es un aspecto determinante que configura las clases. Se utiliza el diagnóstico de la realidad para la adecuación de los contenidos y

objetivos, en base a las capacidades de los estudiantes y las características del contexto, por lo cual se lleva a cabo una selección de los objetivos de estudio.

En el desarrollo de las prácticas se busca que los estudiantes interactúen y participen de manera activa en las clases, las estrategias utilizadas, por consiguiente, son acordes al contexto. A este propósito, se transforman los objetivos a partir de las habilidades y capacidades atribuidas a los estudiantes y las clases son pensadas en torno a sus aprendizajes. Se busca potenciar la participación de los estudiantes, mediante instancias de comunicación y participación colectiva. Se emplea una metodología basada en el logro de objetivos que permita generar la reflexión y la interacción, en relación con la realidad histórica actual. Se trabajan temáticas contingentes que involucran la participación de los educandos.

6. ANÁLISIS DEL DISCURSO DE LOS ESTUDIANTES: CONCEPCIONES COMUNES Y DIVERGENTES.

A partir del análisis de los discursos de ambos estudiantes, es plausible sostener la existencia de similitudes en torno a sus concepciones sobre la Práctica Pedagógica y elementos asociados a la misma, así como concepciones divergentes sobre el tema central y sus temas colindantes. El conjunto de concepciones comunes que se manifiestan en los discursos, se convierten en representaciones sociales sobre el problema, que constituyen significados socialmente construidos sobre la vida cotidiana, siendo un aspecto de ella la Práctica Pedagógica.

6.1 REPRESENTACIONES QUE SE LE ATRIBUYEN AL CONTEXTO EDUCATIVO.

Desde ambos discursos, se le otorga una valoración negativa al contexto, en tanto que las condiciones que ofrece para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, son básicas y carentes en varios aspectos:

- En primer lugar, comprende la falta de implementación de recursos destinados a fortalecer las prácticas educativas enfocadas en el logro de aprendizajes, los que tienen que ver con la inexistencia de bibliotecas, proyectores, textos escolares, entre otros.
- En segundo lugar, la educación entregada por los liceos de adultos es considerada como básica, de baja exigencia y de mala calidad, radicando tal responsabilidad, según el estudiante 2, en los docentes. Aún así, reconoce que dicha situación se explicaría por la generalización de la lógica mercantil de la escuela formal.
- En tercer lugar, ambos estudiantes emiten juicios con respecto al rol que cumplen estos contextos en la sociedad: para el estudiante 1, la educación recibida es insuficiente pues no permite el acceso a estudios superiores y solo posibilita sacar los estudios escolares. Mientras que para el estudiante 2, este tipo de educación responde a la lógica de la educación vista como una mercancía.

6.2 VALORACIÓN DEL SISTEMA EDUCACIONAL COMO MECANISMO DE PROMOCIÓN SOCIAL, EN FUNCIÓN DE EXPECTATIVAS DE ASCENSIÓN SOCIAL.

Ambos sujetos consideran que la escuela es la instancia social por medio de la cual se integran a la sociedad, permitiendo el ascenso social en tanto la posibilidad de otorgar accesos a mejores remuneraciones y condiciones laborales que aseguren estabilidad en el futuro; para ambos, la educación se presenta como una oportunidad para romper con la situación económica adversa en la cual conviven. El sujeto 1 especifica que dicha concepción es validada por su interés en ascender socialmente en pos de conseguir bienes materiales, mientras que el sujeto 2 denota una representación más enfocada a la superación de su condición laboral y económica actual respecto a su grupo familiar, pero siempre dentro de la estructura de clase a la cual pertenece.

6.3 CONCEPCIONES DE LAS RELACIONES SOCIALES AL INTERIOR DEL CONTEXTO EDUCATIVO.

Las relaciones sociales son vistas desde ambos estudiantes como experiencias significativas, pues se considera que tanto ellos como los profesores construyen instancias comunicativas fortaleciendo el diálogo respetuoso; así, las relaciones que ocurren al interior del establecimiento son vistas como maduras dado que la resolución de conflictos se da entre ellos sin recurrir necesariamente a la autoridad instituida.

6.4 IMPORTANCIA Y UTILIDAD DEL CONOCIMIENTO DE LA HISTORIA, Y SU RELACIÓN CON EL PRESENTE.

Ambos sujetos poseen una concepción convergente en cuanto a la importancia y utilidad del conocimiento de la Historia, en la cual se releva dicha importancia en la coincidencia a la cual ambos sujetos llegan respecto de la relación del pasado con el presente, como conocimiento y comprensión necesario para situarse en la realidad, lo que implica el desarrollo de una conciencia sobre la misma.

Sujeto 1:

Percibe las clases de Historia como entretenidas en la medida que se llevan a cabo bajo instancias de comunicación libre entre profesor-alumno. Existe cierto interés por conocer y comprender los fenómenos del presente, de mantenerse informados, así como también esta práctica se materializa como un recurso que motiva e incentiva a los estudiantes a la comprensión.

El valor fundamental que el estudiante le atribuye al conocimiento de la asignatura, advierte que conocer y comprender de ella significa salir de la ignorancia, con lo cual se devela que socialmente el saber es poder: es importante conocer respecto a lo que sucede o sucedió pues le otorga al sujeto estabilidad para moverse en su cotidianidad.

Se inclina hacia la comprensión de fenómenos actuales, por ejemplo, el aprendizaje sobre el funcionamiento de la economía capitalista tanto a nivel nacional como internacional, saber que se considera importante para el sujeto, en cuanto está relacionado con su presente y su lugar de realidad social, pareciendo que existe un grado de interés por comprender su propia realidad histórica, en la medida que es relevante para su vida enterarse sobre la contingencia en sus diversas manifestaciones, ya sean sociales, políticas, económicas y culturales.

Sujeto 2:

Se torna importante también el conocimiento histórico por la posibilidad de adquirir aprendizajes que contribuyen a la construcción de sujetos empoderados culturalmente, lo cual es relevante en concordancia con el hecho que la Historia desarrolla competencias dirigidas a formar sujetos capaces de desenvolverse en la sociedad actual.

De esta manera, parece significativo para el sujeto el aprendizaje en torno a la organización política del Estado chileno, pues es consciente que se trata de un conocimiento necesario para comprender cómo está organizada la sociedad en la actualidad.

El sujeto en cuestión precisa este tema en lo que tiene que ver con la conformación del Estado, la organización política y las leyes, lo cual concibe como central en la formación de personas “cultas”.

Sin embargo, ambos se consideran carentes de conocimientos y habilidades cognitivas para la comprensión cabal de los fenómenos históricos en relación con el cotidiano.

6.5 PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS.

Existe convergencia en la concepción de ambos sujetos respecto a la Práctica Pedagógica, en tanto poseen una representación de la misma enfocada a la enseñanza.

El primer aspecto consiste en que conciben la acción del docente centrada en la enseñanza a través de la reflexión sobre fenómenos contingentes, actividad que es valorada por los estudiantes. Se establece una relación constante con la contingencia socio-política recurriendo a la relación pasado-presente como modalidad de abordaje de los contenidos. El sujeto 2 expresa que las clases (expresión concreta de la Práctica) son interesantes, lo que da cuenta de la intencionalidad del docente, la cual consiste en que los estudiantes reflexionen sobre el presente por medio del conocimiento del pasado.

Los sujetos valoran la metodología utilizada por el profesor porque establece este tipo de relaciones. Asimismo, conciben la Práctica Pedagógica como un acto “pedagógico” de dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje

por parte del docente. Este acto se concibe centrado en el diálogo, donde se produce una práctica focalizada en la conversación (se trataría, por lo tanto, de una práctica dialógica), cuyo núcleo se define en torno a la relación pasado-presente más arriba mencionada.

A pesar de lo anterior, ambos sujetos conciben que la Práctica Pedagógica se encuentra un tanto inclinada a la realización de clases expositivas y, más aún, tiende a privilegiar una noción del aprendizaje como memorización más que un acto de comprensión, develando que en la Práctica Pedagógica de ambos docentes persiste una concepción y una acción tradicional de la enseñanza.

El sujeto 2 subraya, no obstante lo anterior, que el docente intenta adecuar la enseñanza a las capacidades y aprendizajes previos que poseen los estudiantes.

6.6 IDENTIDAD ESTUDIANTIL.

Tanto el sujeto 1 como el sujeto 2 poseen un sentido de pertenencia específico, es decir, una concepción sobre su lugar en la estructura de clases sociales. Ambos lo definen como una pertenencia a un segmento vulnerable en un sentido socio-económico.

Al mismo tiempo, se observa una coincidencia en cuanto a concebir que se pertenece a un segmento de la población estudiantil cuya característica es poseer deficiencias en el rendimiento escolar.

6.7 CONCEPCIONES RESPECTO AL APRENDIZAJE.

Este apartado ha sido elaborado solo en base a concepciones que aparecen explícitamente en el sujeto 1, puesto que el sujeto 2 posee apreciaciones similares, pero enmarcables en ejes temáticos distintos, los cuales se encuentran ordenados más arriba.

En este sentido, se observa que el sujeto 1 reconoce el éxito escolar más en las calificaciones que en la comprensión. Para él, las clases deben estar centradas en la *entretención*, relacionadas con recursos didácticos como material audiovisual y lecturas complementarias (concepción que a la vez entra en el plano de las representaciones sobre las Prácticas Pedagógicas). Una buena clase para el sujeto entrevistado pasa, entonces, por incorporar este elemento.

7. ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO: INTERPRETACION DE LAS CONCEPCIONES SOBRE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y SUS PROBLEMAS ASOCIADOS.

El siguiente apartado intentara cumplir con las funciones delimitadas para el tercer objetivo propuesto en esta investigación, este consiste en delinear una interpretación de las prácticas pedagógicas luego de conocer las representaciones y concepciones construidas en torno a estas desde los actores involucrados en el escenario escolar: Profesores y Estudiantes.

A partir del análisis de las entrevistas extrajimos concepciones que tanto docentes y estudiantes construyen sobre ciertos fenómenos dados en el contexto educativo investigado, estas se encuentran referidas a la visión sobre la educación, sobre la relevancia de los aprendizajes de historia, sobre el liceo de adultos y la educación que imparte, sobre expectativas de enseñanza y aprendizaje, sobre el rol del docente y estudiantes referidos a estos contextos, y

así también sobre las mismas prácticas pedagógicas. En este sentido las concepciones extraídas nos permitieron construir grandes categorías de análisis a las cuales les llamamos representaciones sociales, las que permitieron organizar el análisis entorno a las prácticas pedagógicas en contextos de reinserción escolar, específicamente en dos liceos de adultos.

Luego de analizar las concepciones personales de cada sujeto, estas fueron agrupadas en estudiantes y profesores, entre cada uno de ellos, se hizo el ejercicio de indagar y establecer nociones comunes y divergentes presentes en los discursos para luego unificar las ideas y construir un discurso que permita ponerlos en discusión, desde los elementos que se rescaten poder establecer una interpretación de la realidad estudiada a la luz de la teoría.

Ejercicio que contribuirá a generar conclusiones a raíz de las respuestas que contestaran nuestra pregunta de investigación. Acción que comprende indagar en el complejo mundo de la educación y que el fenómeno de las practicas pedagógicas se compone de un entramado de significaciones dadas por los sujetos que experimentan la realidad educativa, en este sentido interpretaremos las concepciones entorno a las PPs de acuerdo a los significados que los sujetos construyen sobre este tema en específico y sobre temas colindantes al tema central que construyen una determinada concepción de la practica.

Es así que las prácticas pedagógicas son comprendidas por los docentes como un conjunto de estrategias metodológicas y herramientas de las cuales se sirven los docentes para el cumplimiento de objetivos, la que se materializa en actividades de clases que buscan desarrollar habilidades como la reflexión

entorno a fenómenos asociados a su realidad.

Como se menciona anteriormente existen declaraciones a un nivel explícito sobre lo que se piensa sobre la práctica pedagógica y otras a nivel implícito de temas asociados a la misma. Al respecto de las declaraciones explícitas de los sujetos sobre PPs, se señala lo siguiente:

(2.1.10.A) “Son las diversas metodologías y herramientas que utilizan los profesores para desarrollar sus clases a fin de lograr los objetivos propuestos para la clase misma o para el subsector en general”.

(2.2.10.A) “Es lo que construye y delimita nuestra acción en el aula, es como algo que se encuentra implícito a simple vista, pero esta contiene la metodología que uno utiliza para hacer las clases”.

Así mismo, los estudiantes comprenden la práctica como la representación de la enseñanza desde el punto de vista de la metodología, pues los estudiantes nos muestran las acciones que realiza el docente en el aula, por ejemplo se da importancia a que este enfoca su enseñanza en establecer relaciones entre el pasado y el presente.

(1.1.25.A) “El profe trata de hacer la clase súper fácil, entretenidas, es como si tuviéramos conversando. (B) Me gusta la clase de historia, o sea aunque a veces igual es harta información, o sea igual uno trata de poner atención en lo que se pueda, porque a veces quedo colga”

1.2.25.A. “El profe hace clases interesantes, (B) como que siempre trata temas de la historia de una manera en que nosotros entendamos, porque como nos

cuesta un poco el trata de hacerlas fáciles no con tantas palabras ni materia tan difícil.

La utilización de esta metodología se debe a un posicionamiento que se encuentra en el ámbito pedagógico, al respecto de la interrogante por qué enseñar. Tal posicionamiento constituye un fundamento de enseñanza que se encuentra a la base de la practica pedagógica, constituyendo a diferencia de un elemento didáctico, un elemento de carácter social. Esto se ve relacionado a las razones por la cual el conocimiento de la historia se vuelve importante.

En este sentido la definición que los docentes construyen sobre la práctica pedagógica giran en torno a las siguientes afirmaciones:

(2.1.12.A) “Es una práctica más interactiva con los alumnos. Se utiliza mucho la inducción o deducción para que ellos vayan creando el espíritu crítico que se intenta desarrollar como habilidad”.

(2.2.12.A) “En establecimientos como este uno se las debe arreglar con lo que tiene, uno debe adecuar las clases de acuerdo a las múltiples carencias cognitivas presentes en los estudiantes, y a partir de esto lograr generar actividades que puedan ser acorde al perfil de estudiantes que tenemos en la sala de clase”.

(2.1.12.B) “La presentación de los contenidos como la realización de actividades individuales y grupales busca que los alumnos reflexionen sobre su entorno y expongan sus opiniones e ideas frente a los temas propuestos”.

Al respecto señala Latorre: “...en las prácticas pedagógicas de profesores en ejercicio predominan el saber de sentido común y el saber

experiencial, (...) estos profesores emplean un estilo de enseñanza tradicional y frontal, similar al que aprendieron siendo alumnos en la escuela⁸⁰(...). De este modo, profesores y profesoras en ejercicio tienden a mantener en sus prácticas pedagógicas lógicas de la reacción y la reproducción, que se caracterizan por estar basadas en creencias y valoraciones que se justifican en sí mismas, muy resistentes a cualquier tipo de cuestionamiento o crítica, lo que las hace difíciles de romper y, por tanto, muy resistentes a cualquier tipo de cambio’’⁸¹.

A partir de lo señalado por el autor, se puede dar cuenta que las prácticas pedagógicas en ambos docentes se encuentran fundadas desde la experiencia obtenida durante el tiempo de trabajo en estos contextos, estas se construyen desde la base de las relaciones que los docentes establecen entre sus representaciones frente a la enseñanza, el contexto educativo y las concepciones sobre los estudiantes y aquellos aprendizajes que desea construir.

Considerar que los docentes investigados basan sus PPs en la experiencia significa suponer que estos le atribuyen una significación especial a su rol, pues delimitan el que hacer a ciertas estrategias establecidas a priori y que se reproducen en el tiempo como formas válidas de llevar a cabo las prácticas pedagógicas al interior del aula que se tornan inamovibles en el tiempo y funcionales a la modalidad educativa en la cual se trabaja.

Por otro lado para los actores, la historia se constituye como un elemento básico, su aprendizaje se vuelve fundamental en este contexto dado

⁸⁰ Véase: Latorre. 2002.

⁸¹ Latorre, N. Aportes para el Análisis de las Racionalidades Presentes en las Prácticas Pedagógicas. Estudios Pedagógicos N° 30. 2004. pp. 78.

que contribuye a que los sujetos comprendan como se encuentra construida su realidad, así como también se vuelve relevante pues contribuye a la formación de sujetos culturalmente competentes. Al respecto estudiantes y profesores afirman sobre la importancia del conocimiento de la historia y las ciencias sociales:

(1.1.31.C) “Uno cuando sabe algo de historia es como súper importante, no se es como interesante, la hace a uno más culta no tan ignorante, o sea uno nunca sabe todo, pero por lo menos saber lo básico me conformo”.

(1.2.31.A) “Yo creo que todo te puede servir,(B) igual uno nunca alcanza a aprenderse todo, se olvidan cosas, pero ser más culto es importante, yo creo que eso lo da la historia no ma”

1.2.42. “Bueno yo creo que **(A)** la historia es importante de aprender para cualquier persona, por que aporta a nivel del conocimiento cultural. **(B)** La mayoría de las personas que vienen a estudiar acá, se quedan con lo que les enseñamos nosotros y no siguen estudiando, entonces lo poco que se les puede enseñar son algunas nociones históricas que les sirvan para comprender la realidad en la que viven”.

(2.2.41.D) “Por eso creo, que es necesario que los chiquillos conozcan la historia y puedan comprender que lo que hoy se torna realidad pertenece a una construcción histórica que tuvo su momento en el pasado, saber ayuda a poder tomar decisiones, tener opinión, y desenvolverte mejor y seguro en el mundo”.

De las afirmaciones anteriores, se pueden dilucidar varias nociones con

respecto al conocimiento de la historia, el contexto y los aprendizajes de los estudiantes. En primer lugar todos consideran que el conocimiento de la historia es una herramienta de culturización social, que permite que los sujetos puedan desenvolverse en el medio, otorgándole también un rol fundamental para sacar a los sujetos de la ignorancia, siendo para los docentes un aprendizaje fundamental para la comprensión de la realidad en la que los estudiantes se encuentran insertos.

Es posible dilucidar que por su parte los docentes realizan una caracterización de las PPs centradas en el contexto educativo en donde se desarrolla la clase, volviéndose el contexto el elemento por medio del cual los docentes construyen el nexo entre la realidad presente y la historia, existiendo así una coincidencia en la concepción sobre este aspecto de la práctica en ambos actores.

Dicha consideración se vuelve como respuesta a las necesidades de aprendizaje presentes en el aula, es así que se considera importante el conocimiento de la historia en los sujetos de estos contextos pues les permite desenvolverse en el medio social.

Otro elemento de convergencia en los discursos de los actores, es que la practica pedagógica, y con ello la metodología de enseñanza se adecua a las capacidades cognitivas de los estudiantes, para esto los docentes manifiestan que transforman los objetivos a partir de la caracterización que el docente construye de las capacidades y habilidades cognitivas presentes en los estudiantes.

Frente a la caracterización que el docente establece para sus estudiantes, las afirmaciones constatan lo anteriormente analizado.

(2.1.4.A) “En general son bajas puesto que ellos ingresan con muy bajas expectativas, solo sacar luego el cuarto medio y con las mínimas exigencias posibles. En definitiva, (B) se deben adecuar los objetivos y metas a las realidades de cada curso, por lo general son muy bajas. (B) Por eso creo que los alumnos de este curso van aprender lo que se necesita para trabajar”.

(2.2.4.A) “No tengo grandes expectativas con respecto a los aprendizajes, por que los chiquillos vienen con muy pocos conocimientos. Además el nivel de exigencia que tiene este liceo no es el que se necesita para poder acceder a estudios superiores”.

Como vemos representado en las afirmaciones anteriores, los profesores parten de la premisa de considerar las bajas expectativas de aprendizaje de los estudiantes para el diseño de la clase, de esta manera se entiende que las bajas expectativas en el aprendizaje se debe al carácter funcional que adopta este tipo de modalidad educativa para los estudiantes, que en este caso es solo lograr obtener la licencia de escolaridad completa, así también, esta valoración negativa frente al aprendizaje se debe a las dificultades cognitivas presentes en los estudiantes caracterizadas por la carencia de habilidades y bajos conocimientos.

Este problema se encuentra directamente relacionado con la representación de los estudiantes al respecto de su pertenencia a un segmento estudiantil determinado, donde se observa que los estudiantes poseen una

concepción específica sobre su lugar en la estructura de clases sociales y en la población estudiantil, definido por ellos como la pertenencia a un segmento vulnerable socioeconómicamente y de bajo rendimiento escolar con dificultades en el aprendizaje.

(2.1.2.A.) “Son estudiantes con muchas carencias en sus hábitos académicos. Lo más probable por que en su gran mayoría hace mucho tiempo dejaron de estudiar. Además un grupo importante **(B)** tienen déficit de aprendizaje por lo que cuesta trabajar con ellos contenidos y habilidades”.

2.2.2. “La mayoría de los estudiantes que asisten a estos establecimientos, **(A)** tiene grandes carencias intelectuales, es difícil poder generar un proceso de aprendizaje en donde uno se sienta satisfecho por sus resultados. **(B)** Por la diversidad de estudiante, en sus edades y condiciones sociales es un poco difícil lograr que todos los estudiantes puedan aprender. Acá hay muchas carencias intelectuales, hay gente que ha estado mucho tiempo sin estudiar lo que les resulta muy difícil tomar el ritmo de estudio que acá se plantea”.

También, se desprenden dos puntos importantes a destacar, en primer lugar, pareciese que el desarrollo de la reflexión y la opinión en los estudiantes son logros cognitivos que el docente pretende fomentar, forman parte de sus expectativas, no obstante esto se ve interrumpido por las carencias presentes en los aprendizajes y las expectativas de los estudiantes. Por un lado se muestra interés por conocer y comprender la historia, dado el aporte cultural que este constituye, pero para lograr dichas expectativas se debe generar un proceso educativo enfocado al desarrollo de dichas habilidades.

A partir de lo anterior es posible entonces dar a conocer aquellas PP que el docente realiza en el aula, entendiendo que su intención es lograr generar reflexión y opinión tanto individual como en forma grupal al interior del aula, los estudiantes señalan al respecto:

(1.1.29.A) “El profe siempre como que nos conversa, el habla y escuchamos, cuando hay algo importante que anotar lo hago, pero casi siempre puro nos habla y escuchamos. Igual, **(B)** es como súper entretenido, **(C)** nos mantiene informados sobre lo que pasa”.

1.2.29: **(A)** “Siempre conversa harto, **(B)** nos pregunta sobre lo que paso la clase pasada, siempre siempre pregunta, **(C)** nos pasa guías que tenemos que responder en la casa, tienen harta materia a veces aburre un poco responderlas. Casi todo lo que dice el profe en clases está en la guía”.

Ambas concepciones nos dan a entender sobre como el profesor realiza las clases, estas son definidas por los actores como clases en donde ambos son protagonistas del proceso educativo, dado que son ellos quienes dirigen el dialogo dentro del aula, mientras uno utiliza la entretención para persuadir la atención de los estudiantes y habla de la contingencia, el otro utiliza como estrategia de evaluación de aprendizajes, las preguntas de tipo diagnostica clase a clase, así como también utiliza actividades de aprendizaje, guías altamente contenidistas que distraen la atención de los estudiantes.

Podemos interpretar hasta acá, la existencia de una relación compleja e indisoluble entre el contexto de reinserción educativa y las percepciones que tiene los actores de esta, debido a que damos cuenta que los discursos se ven

influidos y las practicas determinadas por el contexto, y a su vez este se ve conformado por las mismas representaciones que los sujetos construyen sobre su realidad educativa.

Por medio de Moscovici entendemos que una representación social es *“una modalidad particular de conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social. Se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación”*⁸².

A partir de la consideración anterior, reafirmamos lo complejo que significa comprender las relaciones generadas al interior de la escuela, sobre todo cuando consideramos la directa relación existente entre profesor y estudiantes, la que representa en sí, un fenómeno en la cual se entrecruzan significaciones distintas de la experiencia, no solo por la mera diferencia entre educador-educado, sino por todo los ámbitos que involucra esta misma relación, al tener en cuenta que el contexto no solo se compone de las representaciones de ambos actores, sino que también se encuentra adscrito a un sistema macro social que establece lógicas culturales así como el deber ser de los sujetos insertos en una sociedad.

Las características sobre el contexto de reinserción escolar cobra relevancia tras la directa relación que se establece con las PPs., pues además de permitirnos establecer una interpretación más compleja de la realidad, el

⁸² Moscovici, S. El psicoanálisis, su imagen y su público. 1979. Pp. 17-18.

contexto se torna fundamental a la hora de analizar las PPs dado que estas se ven influenciadas y construidas a partir del significado que los sujetos le atribuyen al contexto educativo. Tal como lo mencionábamos párrafos anteriores entre contexto y PP, se genera una relación dialéctica dado al grado de afectación que ambos sufren a la hora de pensar en el proceso educativo.

El contexto de reinserción educativa investigado pertenece a una modalidad regular que imparte educación a los sujetos desertores del sistema educativo, con el fin de que estos completen su escolaridad y de esta manera lograr insertarlos al mundo social y laboral.

Esta realidad educativa particular posee características propias construidas desde los sujetos que la componen, así como también por el rol social que a esta se le atribuye.

En primer lugar, el contexto educativo es considerado por docentes y estudiantes como carente en términos materiales, esto se explica desde la infraestructura y los recursos disponibles para facilitar el desarrollo del proceso de enseñanza- aprendizaje, tales como bibliotecas, computadores, entre otros recursos tecnológicos.

A través de las afirmaciones establecidas por los estudiantes se puede dar cuenta que para ambos es importante la existencia de recursos que contribuyan a facilitar los aprendizajes y ampliar de esta manera el conocimiento, atribuyéndole a la carencia de estos una valoración negativa al contexto, pues señalan que las clases son siempre iguales dado al exceso de clases expositivas centradas en el docente:

1.2.35: “Como aprenderíamos mejor, **(A)** yo creo que si hubieran más recursos, no sé cómo computadores o videos, **(B)** sería súper bueno tener esas cosas acá en el colegio, no serian tan iguales todas las clases”.

1.1.35. “pucha, o sea yo creo que lo que no hay acá son materiales, **(A)** me gustaría ver videos, leer quizás algunos libros, **(B)** si acá en el colegio tuviéramos recursos, yo creo que sería más bacan la clase de historia, es fome puras clases cuando el profesor habla, **(C)** o sea yo creo que sería súper bueno tener un video, por ultimo una proyectora, no sé”.

Ante tal situación develada por los estudiantes, es posible reconocer cierta contradicción existente entre lo que organismos educativos han establecido por escuela inclusiva , y lo que en la realidad son estas instituciones. Desde el seminario latinoamericano deserción e inclusión se desprende la siguiente caracterización de la escuela inclusiva: *“establecimientos regular (es) que está abierto y preparado para atender a niños, niñas y jóvenes con algún tipo de dificultad en lo amplio de su significado, ya sea en los socioeconómico, familiar, trayectoria escolar, etc. y a los que han abandonado el sistema escolar en algún momento de su trayectoria”*⁸³

Al determinar que la escuela inclusiva es aquel “establecimiento abierto y preparado para”, se da por entendido que estos se encuentran dispuestos para enfrentarse a la necesidades que presentan los sujetos que asisten, en este caso contarán con la infraestructura y recursos acorde a los desafíos que se

⁸³ Escuela e Inclusión. Círculo virtuoso para la Experiencia Escolar. 2006. PDF. Mineduc – Unicef. P 52.

propongan para el proceso de enseñanza - aprendizaje y el logro de objetivos propuestos para cada escenario de reinserción educativa.

Considerando las concepciones de los estudiantes es posible señalar que este tipo de modalidad educativa en base a la calidad de educación que imparte, es considerada como básica, de baja exigencia y de mala calidad.

Esto puede comprenderse dado el carácter funcional que estos liceos adquieren socialmente, enfocados todos a la nivelación escolar, así como además estos factores pueden verse determinados por la inexistencia de programas ministeriales enfocados a contribuir con las mejoras de las condiciones educativas al interior de los liceos de adultos.

(1.1.4.A) “Este colegio está diseñado para los alumnos que dejan de estudiar y porque **(B)** después lo conocimientos de van olvidando después de un tiempo, en cambio **(C)** aquí no es tan exigente, no indagan, no hurguean sobre ciertas materias, es básico **(D)** está bien para las personas que quieren sacar sus estudios”.

(1.2.3. A) “Se puede decir que es regular, por que cuando uno se acostumbra a la educación media normal, es muy diferente lo que exige, a pesar que los contenidos son iguales y todo eso, **(B)** aquí es más relajao”.

Por otro lado los docentes nos aportan nociones a partir de la población estudiantil que asiste estos establecimientos, lo que permite complementar la caracterización del contexto.

Al respecto señalan que los estudiantes que asisten al liceo de adultos presentan características heterogéneas y diversas, esto se debe a las diferencias etarias y experienciales por las que se compone el aula, también a la forma en

que cada uno se acerca al aprendizaje, y la manera en que conciben la instancia educativa.

Otro aspecto importante a señalar tiene que ver con la condición social de los sujetos que asisten al establecimiento, siendo en su mayoría pertenecientes al sector más vulnerable de la sociedad.

(2.2.37.A) “...partiendo por la población estudiantil, que en este caso no tratamos con niños y adolescentes, sino con jóvenes con historias de vida muy duras, donde hay mucha pobreza y marginalidad, **(B)** donde cuesta impartir los contenidos”.

(2.2.37.C) “Así como diferencia son la diversidad por la que está compuesta la clase, por ejemplo tengo chiquillos de 18, de 30, de 40 años, siendo bien diversa en cuanto a experiencias y modos de ser, es interesante lo que se da aquí, pero a la vez es todo un desafío”.

A pesar de ser el liceo de adultos un establecimiento de reinserción escolar, este de igual manera se ve enfrentado al fenómeno de la deserción, es decir muchos de los sujetos dejan de asistir a clases debido a diversos motivos, ambos docentes concuerdan que los factores que determinan este fenómeno se asocian a las condiciones socioeconómicas de los estudiantes, a la responsabilidad laboral y a la maternidad. Ante esta situación se reconoce que los docentes tienen incidencias en este aspecto, dado que el rol debe estar enfocado en orientar y motivar a que los estudiantes completen sus estudios.

Dadas las necesidades particulares del contexto, el rol que se le atribuye al liceo de adultos es de carácter social, dado que tiene la tarea de formar sujetos competentes para la sociedad, en este caso la función de estos

establecimientos recae en dotar a los sujetos de herramientas necesarias para desenvolverse en el mundo laboral. Al respecto docentes y estudiantes señalan:

(1.2.7.A) “... Aquí puedo sacar rápido la escolaridad y después trabajar altoque”.

(2.1.16) “Este colegio en general los de adultos, **(A)** cumplen un rol importante para insertar a quienes no han terminado su educación obligatoria en el mundo laboral. **(B)** es una puerta para incorporarse con mayores herramientas al mercado laboral en su gran mayoría”.

2.2.16.B. “Así mismo creo que los liceos de adultos no son prioridad hoy en día, en cuanto a fortalecer la enseñanza por medio de recursos, es así que creo que solo cumplen la función de que los chiquillos concluyan su escolaridad para enfrentarse al mundo laboral”.

Es importante también construir una descripción de los estudiantes que asisten a estos establecimientos, dado que estos son parte fundamental a la hora de pensar la práctica pedagógica.

Es importante partir considerando la condición socioeconómica vulnerable de los estudiantes para poder comprender las concepciones que los docentes construyen sobre estos. Se infiere al respecto que los estudiantes se enfrentan al proceso educativo con múltiples carencias en sus hábitos académicos, lo que dificulta el trabajo de habilidades y contenidos.

2.2.2. “La mayoría de los estudiantes que asisten a estos

establecimientos, **(A)** tiene grandes carencias intelectuales, es difícil poder generar un proceso de aprendizaje en donde uno se sienta satisfecho por sus resultados”.

(2.1.2.A) Son estudiantes con muchas carencias en sus hábitos académicos, lo más probable por que en su gran mayoría hace mucho tiempo dejaron de estudiar. Además un grupo importante **(B)** tienen déficit de aprendizaje por lo que cuesta trabajar con ellos contenidos y habilidades.

Por otro lado los docentes nos hablan sobre las bajas expectativas presentes en los estudiantes con respecto a su proceso de aprendizaje, sus intenciones al enfrentarse nuevamente a la educación, se limitan a terminar su escolaridad de la forma más expedita posible, su motivación para esto es poder acceder a mejores condiciones laborales, dado que no se presentan aspiraciones por acceder a la educación superior.

(2.1.2.C) “vienen buscando sacar su cuarto medio por que es el medio para acceder o permanecer en un trabajo, **(D)** menos de la mitad tiene intenciones serias de continuar sus estudios superiores”.

(2.2.2.C) “Creo que los estudiantes son en su mayoría gente muy esforzada de bajos recursos que deciden completar sus estudios para poder ampliar la posibilidad de acceder al mundo laboral, muy poco de ellos tienen la real intención de seguir sus estudios”.

Una interpretación de los discursos de docentes y estudiantes al respecto de lo que infieren sobre el rol del docente en contextos de reinserción educativa, permite reconocer la existencia de proyecciones sobre un modelo docente.

Estos elementos, aunque no son reconocidos por los sujetos como representaciones sobre la Práctica Pedagógica, constituyen factores que se encuentran a la base de lo que proyectan como el rol del docente en dichos contextos. En este sentido, se puede entender que las concepciones sobre un modelo docente o el rol de este en contextos de reinserción, constituye un tipo de aproximación a lo que se proyecta como caracterización de la Práctica Pedagógica. Sin presentarse en los discursos como concepciones directamente ligadas a la Práctica Pedagógica, representan factores basales de la misma.

El primer elemento que aparece en el análisis es la concepción del docente como nivelador de aprendizajes, dada la caracterización que tanto docentes como estudiantes hacen del contexto educativo donde existe una gran diversidad de aprendizajes previos y necesidades de aprendizaje diferentes, el docente se piensa como nivelador de aprendizajes. No obstante el docente 1 posee una visión un poco más contenidista, precisando que el rol del de este en contextos de reinserción se limitaría a la mera transmisión de contenidos y cumplimiento de objetivos previamente dispuestos por el sistema de educación formal, no obstante, reconociendo el rol nivelador en este plano. Por esta razón, cuando se pregunta sobre el rol del docente, este pone énfasis en (2.2.6.A) “Primero nivelar, hacer que los estudiantes estén en el mismo nivel de aprendizaje, y después vendría ir superando esos niveles”.

Del mismo modo, como los estudiantes expresan que de manera general sus aspiraciones se enmarcan en terminar la escuela como objetivo importante en el corto plazo, pero reconocen que en su seno existe una amplia diversidad de aprendizajes previos y capacidades desarrolladas para el aprendizaje de la Historia y las Ciencias sociales, también evidencian la visión del docente como nivelador de los aprendizajes. En este plano, expresan que el rol del docente se

enfoca en la práctica a la nivelación de los aprendizajes. **(1.2.25.A)** “el profe hace clases interesantes”. **(1.2.25.B)** “Como que siempre trata temas de la historia de una manera en que nosotros entendamos, porque como nos cuesta un poco el trata de hacerlas fáciles no con tantas palabras ni materia tan difícil”.

Asimismo, los estudiantes conciben el rol del docente en contextos de reinserción como agente de dialogo, donde este adoptaría un rol directivo de la práctica del dialogo. Se destaca en este sentido la existencia de de instancias comunes caracterizadas por la horizontalidad de las relaciones sociales al interior del establecimiento, elemento facilitador de la resolución de conflictos: **(1.1.19.A)** “profes son buenas personas están abiertas al dialogo y se puede llegar como a acuerdos personales”; **(1.1.19.B)** “Tiramos la talla y pasamos momentos súper entretenidos. Hablamos de lo que pasa en la tele”.

Sin embargo, el elemento que más aparece en cuanto al rol docente, estrechamente relacionado con el problema de la Práctica, pues es un fenómeno esencialmente pedagógico y no didáctico ni metodológico, constituye el fundamento de enseñanza desde donde se responde la pregunta ¿para qué enseñar?. Al respecto, los actores conciben el rol del docente como agente promotor de la escolarización, encargado del tránsito por la escuela de los sujetos, en función de que estos se inserten en el mercado laboral como único objetivo de su paso por la escuela. Es decir, el docente como factor incorporador del sujeto al mundo laboral. Según el Mineduc, el rol del docente se centraría en esta función de agente incorporador de los sujetos al trabajo asalariado:

“Uno de los propósitos de la Educación de Adultos es contribuir al mejoramiento de las oportunidades de progreso de las personas y al desarrollo cultural, social y productivo del país. Dentro de sus

*principales desafíos está el aumento de los niveles de alfabetización, escolaridad básica y media, y capacitación de la población, especialmente la perteneciente a los sectores más vulnerables*⁸⁴.

La posición gubernamental sobre este punto no difiere demasiado de las concepciones expresadas por los actores involucrados, sobre todo cuando una concepción de este tipo podría modelar la Práctica Pedagógica estableciendo sus objetivos y sus límites. Para los sujetos, el fin del paso por la escuela concebido como etapa previa al mercado del trabajo se fundamenta, a su vez, en representaciones previas. Para los docentes, el rol del docente como agente incorporador de los sujetos al trabajo asalariado, se expresa en que para este, los liceos de reinserción **(2.1.16.A)** “cumplen un rol importante para insertar a quienes no han terminado su educación obligatoria en el mundo laboral”. Concibiendo la acción docente como **(2.1.16.B)** “una puerta para incorporarse con mayores herramientas al mercado laboral en su gran mayoría”.

Por su parte, la concepción relativa al rol del docente como incorporador de los sujetos al mercado laboral en el plano de las representaciones de los estudiantes, se hace manifiesta en las concepciones compartidas que estos dos últimos poseen sobre la escuela como mecanismo de promoción social por excelencia, constituyendo el pasado por dicha institución un requisito fundamental para ascender socialmente a través de la incorporación al trabajo asalariado.

Esta concepción, sin embargo, tiene que ver con delimitadores mucho más amplios, que a su vez construyen un tipo de Práctica Pedagógica:

“Con todo, la educación de adultos se ha fundamentado,

⁸⁴ Mineduc. Educación para Personas Jóvenes y adultas.
Fuente: (http://www.mineduc.cl/index.php?id_portal=19).

particularmente en la última década, también a partir del concepto y problemática sobre capital humano disponible en el país y su vinculación con los límites al proceso de desarrollo socio-económico en el mismo. El concepto de capital humano que se viene utilizando crecientemente en torno a la discusión general sobre educación, y más específicamente para la EDJA, proviene de la economía y se refiere a la idea de productividad del individuo a partir de la adquisición y renovación de sus conocimientos. De alguna manera esta noción de capital humano ha asumido a la educación en una lógica individual y productiva en la cual la validación de los procesos educativos está dada por el comportamiento del individuo en el mercado laboral”⁸⁵.

Este tipo de mentalidad sobre el rol docente, es a la vez una muestra clara y latente de la existencia dominante de un elemento discursivo cuasi ideológico, que consiste en el discurso socialmente dominante que penetra en cada una de las subjetividades presentes en la escuela, en este sentido, organismos como la OCDE sentencian que:

“Finalmente, sostener la innovación y el crecimiento, necesitamos asegurarnos que la gente de todas las edades puedan desarrollar habilidades para trabajar productiva y satisfactoriamente en los empleos del mañana”⁸⁶.

⁸⁵ Corbalán, 2008. Situación Presente de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas en Chile. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. México. PDF. p. 31.

⁸⁶ HTML. Fuente:
(http://www.oecd.org/pages/0,3417,es_36288966_36288120_1_1_1_1_1,00.html)

CONCLUSIONES.

Para concluir con nuestra investigación, creemos imprescindible mencionar que las acepciones que tienen lugar a continuación proceden desde la visión que hemos podido conformar a la luz del análisis, desde una interpretación propia de las condicionantes que conforman las representaciones que se perfilan respecto al contexto de reinserción educativa.

Vemos, a nivel general, que las representaciones sociales que se han construido sobre el contexto estudiado dan cuenta que se ha tomado a la educación desde un aspecto reduccionista, en cuanto a su función en la sociedad, debido a que se concibe como una herramienta que dota de elementos básicos a la población, para que sus sujetos educados puedan insertarse de manera expedita al mercado laboral, atribuyendo a los estudiantes la función de

capital humano, siendo ésta su condición determinante dentro del sistema escolar y social en términos globales.

“Con todo, la educación de adultos se ha fundamentado, particularmente en la última década, también a partir del concepto y problemática sobre capital humano disponible en el país y su vinculación con los límites al proceso de desarrollo socio-económico en el mismo. El concepto de capital humano que se viene utilizando crecientemente en torno a la discusión general sobre educación, y más específicamente para la EDJA, proviene de la economía y se refiere a la idea de productividad del individuo a partir de la adquisición y renovación de sus conocimientos. De alguna manera esta noción de capital humano ha asumido a la educación en una lógica individual y productiva en la cual la validación de los procesos educativos está dada por el comportamiento del individuo en el mercado laboral”⁸⁷.

Refiriéndose a lo anteriormente afirmado, resaltamos también que el rol social de la educación pretende asistir funcionalmente al mercado laboral, por ello las escuelas que cumplen con la tarea de reinsertar a las personas en el sistema escolar, en destino de concluir con su proceso de escolarización mínimo y básico, funcionan en la medida que pretenden establecer este proceso como un trámite, que debe ser resuelto de manera rápida, para satisfacer los requerimientos del mercado laboral, en términos de su función estructural, y también responden a la provisión de las necesidades de vida de los sujetos que

⁸⁷ Corvalán. Situación presente de la Educación de personas jóvenes y adultas en Chile. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. México. 2008. p. 31.

recurren a estos contextos, muchas veces como única alternativa frente a sus carencias.

“Finalmente, sostener la innovación y el crecimiento, necesitamos asegurarnos que la gente de todas las edades puedan desarrollar habilidades para trabajar productiva y satisfactoriamente en los empleos del mañana”⁸⁸.

Sostenemos que las condiciones en que se desarrollan y construyen las prácticas pedagógicas, están supeditadas a las condiciones estructurales que brinda el sistema socioeconómico, en cuanto a su necesidad de generar sujetos que sostengan, desde su base, las condiciones de desigualdad que estructuran la sociedad.

En cuanto a los contextos particulares a los que atañe esta investigación, nuestro acercamiento nos dio a conocer que las mismas características de las cuales se conforman los establecimientos, reproducen en sí el fenómeno de la deserción. La carencia se define como un elemento transversal al contexto, debido a que se halla presente la ausencia de recursos materiales que experimentan los centros: ausencia de bibliotecas, acceso a Internet, libros de apoyo, inclusive la imposibilidad de fotocopiar pruebas y guías de estudio. Del mismo modo, la insuficiencia en términos de la preparación de los docentes que trabajan en estos establecimientos, cuestión declarada por los mismos profesores entrevistados, en cuanto que no existe una

⁸⁸ HTML. Fuente:
(http://www.oecd.org/pages/0,3417,es_36288966_36288120_1_1_1_1_1,00.html)

formación específica para desenvolverse en esta realidad, dan cuenta que en el contexto de reinserción educativa se trabaja con estudiantes que han tenido experiencias previas negativas e insuficientes, y por eso mismo es necesario contar con más herramientas que permitan a los docentes desarrollar de mejor manera su práctica.

“(...) no sólo es la tarea de generar procesos de reintegración, sino también de generar las condiciones que permitan contener y retener a estos niños, niñas, adolescentes y jóvenes”⁸⁹.

En cuanto a los estudiantes, ellos viven su proceso de escolarización mediado por una doble carencia: la primera de ellas, queda esbozada por las experiencias que han tenido en el sistema escolar, ya que los aprendizajes que éste les ha brindado, no les han sido suficientes para concluir con su ciclo, y en segundo lugar, tampoco han sido las necesarias para poder posicionarse laboralmente de manera estable. Es así como la deserción emerge como un elemento que se encuentra latente y sostenido, por tanto determinante. Subrayamos una vez más esta condición en tanto cuanto se reproduce a sí misma, por todos los elementos mencionados con antelación, pues la propician y describen.

Los discursos analizados desde los que pudimos otorgar sentido a los componentes, nos fueron configurando una percepción más compleja e integrada de los aspectos que caracterizan y conforman las prácticas

⁸⁹ Ibid. P 52.

pedagógicas en torno a *“una cultura escolar del fracaso”*⁹⁰ Este aspecto se ve conformado a partir de la red de concepciones que estructuran una visión general de los supuestos expresados en los discursos de profesores y estudiantes como *“la red de significaciones que la sociedad y los actores que participan en la escuela han construido respecto al fracaso escolar”*⁹¹. Existe un discurso social desde el que se perfila el contexto de reinserción educativa; el lugar que le atribuye la sociedad a esta realidad constituye una representación que otorga sentido y correspondencia al lugar que ocupan contextos como este dentro del sistema educativo. Hemos dado cuenta que el plano representacional antecede a las experiencias que los sujetos construyen en los contextos estudiados, por tanto ésta tiene directa incidencia en las disposiciones y percepciones que se generan en torno a las vivencias y, posteriormente, de los resultados que se obtienen del proceso de escolarización.

Hemos concluido, a partir del análisis de las prácticas pedagógicas que tuvimos la ocasión de investigar, que se trata de contextos carentes y vulnerables en múltiples aspectos, los que, si los analizamos desde la teoría como lo hemos hecho previamente, observamos que se perfila una realidad significativamente desesperanzadora. Sin embargo, consideramos que es importante otorgar una impronta en cuanto perfilar una proyección desde un posicionamiento pedagógico crítico.

El primer aspecto a tomar en cuenta para el desarrollo de la práctica es la consideración del contexto, en este caso específico, las aulas de reinserción. Se requiere una consideración del mismo, que tome en cuenta las características a partir de las que se ve conformado. Que el diseño y planificación de clases se

⁹⁰ López, Asael y Neumann. P 19. ¿La cultura escolar, responsable del fracaso?: estudio etnográfico en dos escuelas urbano-populares. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, 1984.

⁹¹ Ibid.P20.

articulen desde las necesidades particulares de los estudiantes, mediante un trabajo previo que permita diagnosticar y evaluar cuál será la mejor ruta a seguir para la consecución de objetivos que, de igual manera, habrán de estar adaptados a la realidad de estos estudiantes.

Las relaciones que deben buscarse, pensamos, son del conocimiento profundo de los estudiantes, ya que ellos constituyen el centro de la práctica; todo lo que se realice requiere estar en estrecha relación con sus necesidades contextuales: objetivos, contenidos, medios y recursos, actividades de enseñanza y de aprendizaje, estrategias metodológicas y evaluativas deben dar cuenta del contexto en el que se está trabajando. Para lo anterior, ha de tenerse como prioridad el conocimiento de sus formas de aprender como piedra angular de los procesos implicados.

La práctica pedagógica, a partir del posicionamiento crítico del docente, plantea el desafío de transformar las relaciones que tienen lugar dentro de la sala de clases, por tanto, en el contexto de reinserción educativa, aquél podría ser una manera de mitigar en cierto grado las condicionantes contextuales que tienen lugar en el contexto investigado, tal como pudimos dar cuenta a partir del proceso investigativo desplegado a lo largo de estas páginas.

El desarrollo de la investigación en contextos de reinserción educativa, nos permite conocer de mejor manera cómo es que se configuran las prácticas pedagógicas que ahí tienen lugar. Este trabajo nos aporta una visión más amplia en términos de reflexionar en consideración a la mayor cantidad de aspectos que configuran un contexto que, en este caso, ha sido definido como vulnerable, según ya se ha descrito reiteradamente.

Para nosotros, se vuelve importante tener en cuenta a los estudiantes que pertenecen a estas realidades, ya que son ellos quienes deberían tener la mayor relevancia en la construcción de un proceso de enseñanza-aprendizaje que se considere digno, que de verdad brinde nuevas posibilidades a los estudiantes, para que logren construir visiones de mundo y reflexiones de la realidad que en conjunto les permitan acceder a trabajos que ellos escojan según sus intereses, fundados en la indagación de los aprendizajes y no solamente porque se trata de su única alternativa.

BIBLIOGRAFÍA.

- Berger, P. y Luckmann. T. La Construcción social de la realidad. 1967
- Bernstein, B. 1993. La Estructura del Discurso Pedagógico. Fundación Paideia Ediciones Morata. Caps. I y III.
- Cárdenas, A. Caracterización de Practicas Pedagógicas en un Establecimiento Particular Subvencionado. Tesis Magister en Investigación Educativa. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. PDF. 2007
- Corbalán, 2008. Situación Presente de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas en Chile. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. México. PDF
- Escuela e Inclusión. Círculo virtuoso para la Experiencia Escolar. 2006. PDF. Mineduc – Unicef.

- Espínola, E. y León, A. La deserción escolar en América Latina: Un tema prioritario para la agenda regional. Revista Iberoamericana de Educación. División de Desarrollo social de la CEPAL. Documento web, 2002.
- Engels, 1878. La Evolución de la Ciencia de Eugenio Dhuring. PDF. Archivo Chile. Historia Política Social. CEME
- Flick Uwe, Introducción a la investigación cualitativa, Morata, 2004.
- Fullan y Stiegelbauer (1999); en Lenoir, 2009. Revista Pensamiento Educativo 44.
- Giroux, H. Teorías de la Reproducción y la Resistencia en la Nueva Sociología de la Educación: Un Análisis Crítico. En, Cuadernos Políticos, México. (1985)
- Gómez Gregorio Rodrigo y otros, Método de Investigación Cualitativa, Aljibe, 1996.
- González Rey, F. Sujeto y Subjetividad: una aproximación histórico-cultural. 2002.
- Gramsci Antonio. EL materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce, Juan Pablos, Editor, México 1975.
- Gruppi, L. 1978 El concepto de Hegemonía en Gramsci (México: Ediciones de Cultura Popular
- Hegel, F. 1807. Fenomenología del Espíritu. Edit. Fondo de Cultura Económica. U. de México Herrera, M. Fracaso Escolar, Códigos y

Disciplina: Una Aproximación Etnográfica. Centro de Investigación y Difusión poblacional de Achupallas. Viña del Mar, 1999Chile. PDF

- Jodelete, D. La representación social: fenómeno, concepto y teoría. 1988.
- Latorre, N. Aportes para el Análisis de las Racionalidades Presentes en las Prácticas Pedagógicas. Estudios Pedagógicos N° 30. 2004.
- Lenoir, 2009. Revista Pensamiento Educativo 44.
- López, Assael y Neumann, ¿La cultura escolar, responsable del fracaso?: estudio etnográfico en dos escuelas urbano-populares. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, 1984.
- Magendzo y Toledo. 1990. Soledad y Deserción. Un estudio psicosocial de la deserción escolar en los sectores populares. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, 1990.
- Martínez Miguel, “Comportamiento Humano”, Editorial Trillón, 1996.
- Mejía Navarrete Julio, Problemas metodológicos de las ciencias sociales en el Perú, Fondo editorial de la facultad de ciencias sociales-UNMSM, 2002.
- Moscovici, S. El psicoanálisis, su imagen y su público. 1979.
- Moscovici, S. Psicología de las Minorías Activas. 1981
- Pérez Gómez. 2002. Comprender y Transformar la Enseñanza. Ediciones Morata, Madrid

- Scribano O. 2008. El proceso de investigación social cualitativo. Prometeo. 2007.
- Sola Fernández, M. (1999). El análisis de las creencias del profesorado como requisito del desarrollo profesional. En a. Pérez Gómez, j. barquín Ruiz, y f. Angulo rasco (Eds.), Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica. Madrid: Akal
- Taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva, 2007.
- Van Dijk Teun, Macroestructuras, 1980, en: Ruth Wodak y Michael Meyer, Métodos de análisis crítico del discurso, Gedisa, 2003.
- Wodak Ruth y Meyer Michael, Métodos de análisis crítico del discurso, Gedisa, 2003.

LINKOGRAFÍA.

- OCDE. Diez Pasos hacia la Equidad en Educación. PDF
<http://www.oecd.org/dataoecd/19/6/40043349.pdf>
- Neoliberalismo y escuela pública; Luis Gómez Llorente y otros. HTML.
- http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Trc_nPlgL8EJ:html.rincondelvago.com/neoliberalismo-y-escuela-publica_luis-gomez-llorente-y-otros.html+ciclo+cualitativo%E2%80%99,+es+decir,+un+ciclo+que+organiza+los+discursos+desde+el+po

[der+alrededor+de+la+idea+de+
%E2%80%98calidad+de+los+sistemas+educativos
%E2%80%99&cd=3&hl=es&ct=clnk&gl=cl](#)

- (<http://es.wikipedia.org/wiki/Holismo>)
- [http://www.mineduc.cl/index5_int.php?
id_portal=47&id_contenido=13293&id_seccion=3264
&c=1](http://www.mineduc.cl/index5_int.php?id_portal=47&id_contenido=13293&id_seccion=3264&c=1)
- Mineduc. Educación para Personas Jóvenes y adultas. ([http://www.mineduc.cl/index.php?
id_portal=19](http://www.mineduc.cl/index.php?id_portal=19)).

ANEXOS.

Cuadro 1, estudiantes, sujeto 1.	Microproposiciones
1.1.1 ¿Cómo llegaste al colegio?	Cuando se le pregunta por la llegada al colegio de adultos.
1.1.2 Yo llegué por medio del internet, encontré el aviso, o sea sobre el colegio de adultos, busqué los papeles que se necesitaban para entrar y vine los días que había que venir a inscribirse. A).Bueno y como no quería estudiar cerca de mi casa ni de noche, el Fermín Vivaceta me fue cómodo.	1.1.2.A: Se accede al colegio por comodidad.
1.1.3 ¿Qué piensas respecto de la educación que imparte tu colegio? ¿Cuál es la relevancia que tiene para tí la escuela?	Cuando se pregunta sobre la educación que imparte el liceo y la relevancia para su vida.
1.1.4 Yo pienso que está bien, porque A).este colegio está diseñado para los alumnos que dejan de estudiar y porque B).después los conocimientos se van olvidando después de	1.1.4.A: Modalidad específica de reinserción. 1.1.4.B: Se pierde la capacidad cognitiva.

un tiempo, en cambio C).aquí no es tan exigente, no indagan, no hurguetean sobre ciertas materias, es básico D).está bien para las personas que quieren sacar sus estudios.	1.1.4.C: Modalidad menos exigente y superficial en cuanto a contenidos. 1.1.4.D: Modalidad apropiada para <i>sacar</i> los estudios.
1.1.5.-¿Cuál ha sido tu experiencia escolar en general?	Cuando se le pregunta por su experiencia escolar.
1.1.6.-Si A). En general ha sido una buena experiencia a pesar de que B). Ha habido problemas, en el colegio siempre están los amigos de uno.	1.1.6.A: Escuela como espacio para buenas experiencias y procesos. 1.1.6.B: Se destaca la presencia de los amigos.
1.1.6.-¿Qué prefieren, la educación normal o la del colegio de adultos?	Cuando se le pregunta sobre las preferencias de la modalidad de educación.
1.1.7.-La escuela de adultos porque igual, la mente es más madura , uno sabe a lo que va, a lo que va hacer, lo que quiere, B).uno no tiene tantos problemas entre estudiantes, igual si uno tiene un problema no <i>vay</i> a la dirección, arreglas todo como adultos.	1.1.7.A: Relaciones sociales maduras. 1.1.7.B: Concepción distinta de las relaciones dentro del establecimiento educacional.
1.1.8.-¿Cuáles son tus expectativas de logro?	Cuando se le pregunta por sus expectativas en el futuro.
1.1.9.-Quiero hacer hartas cosas, tengo hartas expectativas, pero lo primero es lo primero, terminar esto y después vamos viendo.	1.1.9.A: Expectativa solo fundada en terminar el colegio.
1.1.10.-¿Cuál es su visión con respecto al rol de la educación en la sociedad actual? ¿Dónde ubica a este establecimiento dentro del sistema educativo?	Cuando se le pregunta por su visión de la educación actual y del establecimiento donde estudia.
1.1.11.- (A)Mala, dependiendo de la injusticia, dependiendo a qué lugar perteneces. Si es bajo, cagaste. Por ejemplo, yo estaba en un colegio de la San Luis, una población media mala del sector de Maipú, y por ejemplo el colegio era uno de los mejores del sector. (B) Yo igual de nota le	1.1.11.- A. Reconoce que el sistema es deficiente y desigual. 1.1.11.B.- Sitúa al colegio dentro de una realidad regular, educación y conocimientos

<p>pongo un cinco, porque igual no es tan penca y tampoco es lo máximo. (Risas), pero (c) según la visión de la gente el dos por uno es lo peor.</p>	<p>básicos. 1.1.11.C. Prejuicios sociales en torno a la modalidad educativa dos años en uno.</p>
<p>1.1.12.-¿Cuál es el valor o significado que le asigna a la escuela? (en general –como concepto- por, ejemplo, la escuela se asocia a un mecanismo de promoción social o a un mecanismo de desarrollo integral del individuo?)</p>	<p>Cuando se le pregunta por el valor que le otorga a la escuela.</p>
<p>1.1.13.- (A) La escuela es todo, o sea, tú igual tení plata o sea y tení recursos, podí tener una casa, un auto, educándote, (B) la educación hace a la persona. No es lo mismo trabajar si no tení tu cuarto medio, no tení tus estudios, no es lo mismo, porque la visión de la gente es diferente, porque tú podí ganar plata quizás , algunos no tienen estudios y ganan más del mínimo, pero no tienen cuarto medio po y la gente igual los mira diferente, o sea, le pueden decir que es ignorante, analfabeto, cachai, pero igual ganan plata , por eso te deja mucho, igual a uno le preocupa mucho la visión de la gente como te ve y también po tu futuro, el dinero, lo que le vas a dejar a tus hijos.</p>	<p>1.1.13.A.- La educación como la posibilidad de ascender socialmente. B.- Expectativas sociales y estabilidad en el futuro laboral por medio de la completación de estudios escolares.</p>
<p>1.1.14.-¿Te sientes satisfecho con la enseñanza que estás recibiendo?</p>	<p>Cuando se le pregunta con respecto a la enseñanza que recibe.</p>
<p>1.1.15.-O sea, la media igual ha sido bien, (A) o sea lo justo y necesario, o sea si después te querí educar más tení que trabajar y pagarte tus estudios. Depende de cada uno.</p>	<p>1.1.15. A.- Aprendizajes básicos que no aseguran a los estudiantes la posibilidad de continuar estudios posteriores.</p>

1.1.16.-¿Cuáles de tus expectativas no son resueltas en tu colegio?	Cuando se le pregunta por las expectativas no resueltas.
1.1.17.- (A) El no poder llegar a estudiar una carrera, o sea como es básica la educación, uno tiene que prepararse por las de uno pa ir a la universidad o un instituto, para lograr más cosas, (B) acá no hay infraestructura, falta de organización entre nosotros.	1.1.17. A.- Tipo de educación que no asegura la profesionalización de los sujetos educandos. (Llegada a la universidad) dado lo básico de los contenidos. 1.1.17. B.- Inexistencia de condiciones materiales para un buen desarrollo de las prácticas educativas.
1.1.18.-¿Cómo percibes las relaciones entre profesores y estudiantes? ¿Cómo es la tuya en particular? (si son negativas... Cuánto influyen esas prácticas en tu (la) permanencia en la escuela?)	Cuando se le pregunta por las relaciones entre profesores y estudiantes.
1.1.19.-Si los (A) profes son buenas personas están abiertas al diálogo y se puede llegar como a acuerdos personales, por decirlo así. (B) Tiramos la talla y pasamos momentos súper entretenidos. Hablamos de lo que pasa en la tele.	1.1.19.A.- Docentes y estudiantes generan relaciones cercanas y comunicativas. 1.1.19.B.- Relaciones que se generan desde la entretención.
1.1.20.-¿Por qué desertaste?	Cuando se le pregunta por los motivos de desertación.
1.1.21. Porque estaba en un liceo técnico, estudiaba contabilidad, (A) yo estaba estudiando porque a mis papás les gustaba que yo siguiera contabilidad, lo que significa contabilidad, yo lo hice por ellos no porque a mí me gustara y resulta que el primer semestre yo ya me di cuenta que no me gustaba, que no era lo mío, no era lo que quería hacer yo. Aunque iba a salir con un cartón, yo no quise y al final estoy acá. Solo	1.1.21.A.- Fracaso por decisiones estudiantiles impuestas por acuerdos o aspiraciones familiares. 1.1.21.B.- Frustraciones ante la negación de estudiar aquello que no se quiere.

un semestre estuve afuera.	1.1.21. C.- La ausencia de escuela fue por un corto periodo.
1.1.22.- ¿Por qué no desertarías o desertarías ahora?	Cuando se le pregunta por si desertaría una vez más.
1.1.23.- (A) Si se muere mi mamá.	1.1.23.A.- Familia como motivo de deserción.
1.1.24.- ¿Cómo son las clases de Historia y Ciencias Sociales?	Cuando se le pregunta por las clases del profesor.
1.1.25.- Eh... bueno, el profe, (A) el profe Mauricio trata de hacer la clase súper fácil, entretenidas, es como si estuviéramos conversando. (B) Me gusta la clase de Historia, o sea aunque a veces igual es harta información, o sea igual uno trata de poner atención en lo que se pueda, porque a veces quedo colgá.	1.1.25.A - Clases de Historia entretenidas. 1.1.25.B.- Hay interés por el aprendizaje de la Historia pero existe conciencia de que hay dificultades para comprender.
1.1.26.- ¿Qué contenidos recuerdas de las clases de Historia?	Cuando se le pregunta por los contenidos que recuerda de la clase de historia.
1.1.27.- Mmmm... (A) lo que más recuerdo es esa materia que habla de la Independencia de Chile, (B) me gusta esa materia porque es bacán saber cómo se luchó en esa época, cómo era la gente, como que siempre me ha gustado la época antigua.	1.1.27.A.- Se da importancia al conocimiento de la Historia de Chile a inicios del siglo XIX. 1.1.27.B.- Se muestra interés por conocer épocas anteriores a la realidad actual.
1.1.28.- ¿ De qué forma el profesor realiza las clases?	Cuando se le pregunta por la forma en que el profesor realiza las clases.
1.1.29.- (A) El profe siempre como que nos conversa, él habla y escuchamos, cuando hay algo importante que anotar lo hago, pero casi siempre puro nos habla y escuchamos. Igual, (B) es como súper entretenido,(C) nos mantiene informados sobre lo que pasa.	1.1.29.A. El profesor es quien habla y dirige el proceso de enseñanza- aprendizaje. 1.1.29.B.- Profesor que entretiene a sus estudiantes. 1.1.29.C.-Profesor que informa de la contingencia.
1.1.30.- Según lo entendido en tus clases de Historia y Ciencias Sociales, ¿qué elementos crees que te pueden servir en tu vida cotidiana?	Cuando se le pregunta sobre el aporte de la historia en la vida cotidiana.
1.1.31.- (A) Cuando el profesor habla de las noticias que pasan, lo encuentro súper bueno	1.1.31.A.- El conocimiento de la realidad actual, a través de noticias contingentes.

<p>porque uno sabe y aprende, (B) después uno puede eso mismo hablarlo con tu familia, por ejemplo en la casa, yo pienso que (C) uno cuando sabe algo de Historia es como súper importante, no sé, es como interesante, la hace a uno más culta, no tan ignorante, o sea uno nunca sabe todo, pero por lo menos saber lo básico me conformo.</p>	<p>1.1.31.B.- Conocimientos que se pueden compartir en familia. 1.1.31.C.- Importancia a los saberes de la Historia dado el nivel cultural que aporta en el desarrollo personal de los sujetos.</p>
<p>1.1.32.- ¿Qué destacarías de lo que has aprendido en Historia y Ciencias Sociales?</p>	<p>Cuando se le pregunta sobre lo que destacaría de lo aprendido en la clase de historia.</p>
<p>1.1.33.- (A) Me ha gustado conocer sobre la economía, de Chile, del mundo, el capitalismo, o sea es importante saber de eso, creo yo.</p>	<p>1.1.33.A.- Relevancia en el conocimiento de la economía nacional y mundial.</p>
<p>1.1.34.- ¿De qué manera crees tú que aprenderías mejor Historia y Ciencias Sociales?</p>	<p>Cuando se le pregunta sobre la manera óptima de aprender historia.</p>
<p>1.1.35.- Pucha, o sea yo creo que lo que no hay acá son materiales, (A) me gustaría ver videos, leer quizás algunos libros, (B) si acá en el colegio tuviéramos recursos, yo creo que sería más bacán la clase de Historia, es fome puras clases cuando el profesor habla, (C) o sea yo creo que sería súper bueno tener un video, por último una proyectora, no sé.</p>	<p>1.1.35.A.- Aprendizaje por medio de recursos didácticos, como, por ejemplo, material audiovisual, lecturas complementarias. 1.1.35.B.- Carencia de recursos para el aprendizaje en el liceo. 1.1.35.C.- Se reafirma la importancia de recursos para el aprendizaje.</p>
<p>1.1.36.-¿Cómo definirías el lugar donde tú vives?</p>	<p>Cuando se le pregunta por cómo define el lugar donde vive.</p>
<p>1.1.37.- (A) Yo vivo, en Lo Prado, me gusta vivir ahí, es familiar, desde que soy muy chica que conozco a la gente, igual somos todos como humildes,(B) todos trabajan para poder tener lo que tienen, o sea no son muchas cosas pero para vivir se trabaja. (C) Así siendo bien sincera, yo creo que somos pobres, porque trabajamos mucho y siempre faltan cosas.</p>	<p>1.1.37.A.- Vive en la periferia, se reconoce cierta apropiación del lugar de morada, se describe como humilde y familiar. 1.1.37.B.- Perteneciente a la clase trabajadora. 1.1.37.C.- Se reconoce como perteneciente al sector más vulnerable de la sociedad, dadas las condiciones materiales presentes en su realidad.</p>
<p>1.1.38. ¿Realmente entiendes los contenidos o</p>	<p>Cuando se le pregunta sobre si entiende los</p>

trabajos de Historia?	contenidos de historia.
1.1.39: (A) A ver... o sea igual me va bien, me va bien en las pruebas, pero así acordarme de todo no... entiendo algo mira, igual, como que no todo, algo no ma, pero no sé cómo explicarlo, (B) se me olvida igual, es que es mucha materia, el profe cree a veces que somos computadores como de 8 gigabyte, o sea no de malo, él cree que la hace bien, pero nos cuesta igual, el profesor le pone empeño y hace buenas clases.	1.1.39. A: Valora las calificaciones por sobre la internalización de contenidos. 1.1.39. B: Las expectativas del profesor difieren de las capacidades con las que cuentan los estudiantes.
1.1.40 ¿Qué son buenas clases para ti?	Cuando se le pregunta sobre que son buenas clases.
1.1.41. No sé po,(A1) las que hace el profe (se ríe)... no sé po, que (B) sean buenas, no sé po, que sean entretenidas, que uno esté contento en la sala, que hagan cosas entretenidas, ver videos, (A2) no puro pasar materia, eso igual a veces puro se pasa materia y uno no entiende nada al final.	1.1 .41.A: Declara que el profesor hace buenas clases, aunque se contradice diciendo que las clases expositivas son aburridas. 1.1.41.B: Buenas clases deben estar relacionadas con la entretención.

Cuadro 1, Estudiantes, sujeto 2	Microproposiciones.
1.2. ¿Cómo llegaste al colegio?	Cuando se le pregunta por la llegada al colegio de adultos.
1.2.1.- (A) Bueno, yo llegué por recomendaciones, yo perdí dos años en el colegio anterior, era demasiado malo, y como en mi casa había necesidad de trabajar, mejor me salí del colegio.	1.2.1.A.- Llega al liceo por recomendaciones luego de haber dejado la enseñanza media por carencias materiales, que lo obligan a insertarse en el mundo laboral.
1.2.2.-¿Qué piensas respecto a la educación que imparte tu colegio? ¿Cuál es la relevancia que tiene para tí la escuela?	Cuando se pregunta sobre la educación que imparte el liceo y la relevancia para su vida.
1.2.3.- (A) Se puede decir que es regular, porque cuando uno se acostumbra a la educación media normal, es muy diferente lo que exige, a pesar que los contenidos son iguales y todo eso, (B) aquí es más relajao.	1.2.3.A.- La educación que recibe es regular y básica, a diferencia a la educación recibida en la enseñanza media regular. 1.2.3.B.- Liceo de adultos con exigencias flexibles.
1.2.4.-¿Cuál ha sido tu experiencia escolar en general?	Cuando se le pregunta por su experiencia escolar.
1.2.5.- (A) No, buena, desde lo más chico a lo más grande ha sido buena.	1.2.5.A.- Buena experiencia escolar
1.2.6.-¿Qué prefieren, la educación normal o la del colegio de adultos?	Cuando se le pregunta sobre las preferencias de la modalidad de educación.
1.2.7.(A) La escuela de adultos porque aquí puedo sacar rápido la escolaridad y después trabajar al toque.	1.2.7.A.- Preferencia por la educación de adultos, dada la rapidez de entrar al mundo laboral.
1.2.8.-¿Cuáles son tus expectativas de logro?	Cuando se le pregunta por sus expectativas en el futuro.
1.2.9: (A) Yo pa mi trabajar o estudiar, no sé todavía pero quiero hacerlo en algún momento	1.2.9.A.- El trabajo como prioridad. 1.2.9.B.- Los estudios forman parte de planes a futuro.
1.2.10: ¿Cuál es su visión con respecto al rol de la educación en la sociedad actual? ¿Dónde ubica a este establecimiento dentro del sistema educativo?	Cuando se le pregunta por su visión de la educación actual y del establecimiento donde estudia.
1.2.11: (A) Mala, terrible mala. Porque la	1.2.11.A.- Educación de mala calidad,

<p>educación está mezclada de maestros buenos y maestros malos. El nivel de educación está muy bajo, la cantidad de alumnos por curso y profesor es demasiado, el sistema es el que está malo, está fallando. (B) Yo creo que las condiciones de este colegio no son tan buenas, (c) el dueño de este colegio lucra, no le importa que nosotros nos eduquemos. Imagínate que en la sala hay una mitá de un pizarrón para el profesor, no es bueno. (D) Sinceramente creo que sinceramente le pondría un tres. Hay peores.</p>	<p>atribuyendo responsabilidad a docentes. 1.2.11.B.- Inexistencia de recursos para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje. 1.2.11.C.- Educación como mercancía, como lucro. 1.2.11.D.- Baja calidad de la educación.</p>
<p>1.2.12: ¿Cuál es el valor o significado que le asigna a la escuela? (en general –como concepto- por, ejemplo, la escuela se asocia a un mecanismo de promoción social o a un mecanismo de desarrollo integral del individuo?)</p>	<p>Cuando se le pregunta por el valor que le otorga a la escuela.</p>
<p>1.2.13: (A) Yo creo que la educación es una responsabilidad de uno, (B) gracias a educarnos podemos salir adelante, tanto en el colegio como en la vida en general. Yo que tengo un hijo, (C) qué otra cosa puedo dejarle a mi hijo que no sea educación, nada porque no tengo nada.</p>	<p>1.2.13.A: La tarea de educarse es responsabilidad del estudiante. 1.2.13.B: La educación como posibilidad de tener más oportunidades y accesos en la sociedad. 1.2.13.C: Educación que asegura estabilidad y seguridad en el futuro.</p>
<p>1.2.14: ¿Te sientes satisfecho con la enseñanza que estás recibiendo?</p>	<p>Cuando se le pregunta con respecto a la enseñanza que recibe.</p>
<p>1.2.15: Si, (A) Conforme, porque a pesar que no es lo mismo que cuando íbamos en media normal, pero igual lo que se entrega aquí está bien.</p>	<p>1.2.15.A: Conformidad en torno a la enseñanza que se entrega en el colegio, sin embargo se reconocen diferencias entre otras experiencias educativas anteriores.</p>

1.2.16: ¿Cuáles de tus expectativas no son resueltas en tu colegio?	Cuando se le pregunta por las expectativas no resueltas.
1.2.17: Yo creo que (A) lo que esperaba y no se dio en el colegio era infraestructura y (B) más compromiso de los compañeros por venir al colegio.	1.2.17.A: Carencia de infraestructura 1.2.17.B: Falta de compromiso de los estudiantes por el proceso educativo.
1.2.18: ¿Cómo percibes las relaciones entre profesores y estudiantes? ¿Cómo es la tuya en particular? (si son negativas... ¿Cuánto influyen esas prácticas en tu (la) permanencia en la escuela?)	Cuando se le pregunta por las relaciones entre profesores y estudiantes.
1.2.19: (A) Son buenas (risas), es lo que podía rescatar, (B) no son tan estrictos, tampoco tan anticuados, mantienen las cosas mitad y mitad, el tiempo para la talla y para estudiar. (C) Influye que nosotros nos tratemos bien, nos influimos.	1.2.19.A: Se establecen buenas relaciones entre profesores y estudiantes. 1.2.19.B: Relaciones sociales equilibradas en tiempos de entretención y de estudio. 1.2.19.C: Se da importancia a las buenas relaciones al interior del establecimiento educativo.
1.2.20: ¿Por qué desertaste?	Cuando se le pregunta por los motivos de desertación.
1.2.21: (A) Deserté porque me empezó a ir mal en el colegio, (B) en mi casa necesitaba trabajar, estábamos cortos de plata, entonces yo empecé a trabajar y empecé a asistir poco al colegio, hasta que ese año repetí, (C) me volví a inscribir el próximo año, pero como que venía en otra pará, me gustó la plata, no me gustaba ir al colegio y el primer semestre me saqué súper malas notas así es que preferí salirme.	1.2.21.A: Desertación por deficiencias en el rendimiento escolar. 1.2.21.B: Desertación por necesidades económicas y laborales. 1.2.21.C: Desertación por intereses extraescolares.

1.2.22: ¿Por qué no desertarías o desertarías ahora?	Cuando se le pregunta por si desertaría una vez más.
1.2.23:(A) Necesidad extrema, nada más que eso, me refiero a que le pasara algo a mi familia	1.2.23.A: Deserción por necesidades familiares.
1.2.24:¿ Cómo son las clases que realiza el profesor?	Cuando se le pregunta por las clases del profesor.
1.2.25: Bueno, eh, bueno, (A) el profe hace clases interesantes, (B) como que siempre trata temas de la Historia de una manera en que nosotros entendamos, porque como nos cuesta un poco, él trata de hacerlas fáciles no con tantas palabras ni materia tan difícil.	1.2.25.A: Clases de Historia interesantes. 1.2.25.B: Clases de Historias adecuadas a las necesidades de aprendizajes presentes en el aula.
1.2.26:¿Qué contenidos recuerdas de las clases de Historia?	Cuando se le pregunta por los contenidos que recuerda de la clase de historia.
1.2.27: (A) Me gusta lo que tiene que ver con la Revolución Francesa, me gusta esa materia como que es interesante poder saber cómo se pasa de una forma a otra, la Ilustración por ejemplo, es bacán porque también es como una revolución, como que con eso se cambia todo.	1.2.27.A: Interés por el aprendizaje de fenómenos y procesos históricos del pasado.
1.2.28:¿De qué forma el profesor realiza las clases?	Cuando se le pregunta por la forma en que el profesor realiza las clases.
1.2.29: (A) Siempre conversa harto, (B)nos pregunta sobre lo que pasó la clase pasada, siempre, siempre pregunta, (C) nos pasa guías que tenemos que responder en la casa, tienen harta materia, a veces aburre un poco responderlas. Casi todo lo que dice el profe en clases está en la guía, por eso a veces uno no tiene ni que anotar, porque está todo ahí.	1.2.29.A: Profesor que se centra en la conversación. 1.2.29.B: Profesor que verifica el aprendizaje en torno al contenido clase a clase. 1.2.29.C: Utilización de guías de aprendizaje altamente contenidistas.

1.2.30: Según lo entendido en tus clases de Historia y Ciencias Sociales, ¿qué elementos crees que te pueden servir en tu vida cotidiana?	Cuando se le pregunta sobre el aporte de la historia en la vida cotidiana.
1.2.31: (A) Yo creo que todo te puede servir, (B) igual uno nunca alcanza a aprenderse todo, se olvidan cosas, pero ser más culto es importante, yo creo que eso lo da la Historia no ma, igual uno no tiene tiempo como pa andar leyendo otras cosas, (C) por eso es bueno que tengamos Historia porque así uno aprende cosas que pasan o pasaron.	1.2.31.A: Se considera que todo el conocimiento histórico contribuye a formar sujetos más cultos. 1.2.31.B: Se reconoce que hay dificultades en el aprendizaje de los contenidos históricos. 1.2.31.C: Se da importancia al aprendizaje de la historia como elemento que contribuye al conocimiento del pasado.
1.2.32: ¿Qué destacarías de lo que has aprendido en las clases de Historia?	Cuando se le pregunta sobre lo que destacaría de lo aprendido en la clase de historia.
1.2.33: Me gusta lo que estamos pasando ahora con el profe, es como (A) eso que tiene que ver con la política, con el Estado, los poderes del Estado, las leyes... es importante saber cómo estamos organizados.	1.2.33.A: Se destaca el aprendizaje en torno a la organización política del Estado chileno.
1.2.34: ¿De qué manera crees que aprenderías mejor Historia y Ciencias Sociales?	Cuando se le pregunta sobre la manera optima de aprender historia.
1.2.35: Cómo aprenderíamos mejor, mmmm, (A) yo creo que si hubieran más recursos, no sé como computadores o videos, (B) sería súper bueno tener esas cosas acá en el colegio, no serían tan iguales todas las clases.	1.2.35.A: Carencias de recursos para el aprendizaje, se otorga relevancia a la utilización de recursos didácticos. 1.2.35.B: Clases monótonas dada la falta de utilización de recursos didácticos.
1.2.36: ¿Cómo definirías el lugar donde vives?	Cuando se le pregunta por cómo define el lugar donde vive.
1.2.37: (A) Yo vivo en una población, vivo en Pudahuel, hay harto flaite, harta gente pobre, vivo donde las papas queman, porque hay harto de todo, delincuencia, drogas, maltrato, cabros chicos tiraos, pu, es bien triste la vida en la pobla, (B) pero yo “igual creo que con los estudios voy a tener más oportunidades de salir adelante, de tener una	1.2.37.A: Reconoce que pertenece a un sector socioeconómico vulnerable, dadas las problemáticas y necesidades que surgen en su entorno. 1.2.37.B: Se deposita en la educación la posibilidad de obtener mejores expectativas de vida en el futuro.

pega más estable, no tan penca”. Soy de una familia de esfuerzo.	
1.2.38: ¿Realmente entiendes los contenidos o trabajos de Historia?	Cuando se le pregunta sobre si entiende los contenidos de historia.
1.2.39: (A) Debo reconocer que a veces no entiendo nada, como que es tanta información que no puedo memorizarla, (B) cada vez que hay prueba tengo que estudiar con mis compañeros y ahí entiendo mejor, (C) pa ser sincero no me va muy bien en Historia, no le pego mucho al asunto, me cuesta responder las preguntas de la prueba.	1.2.39.A. Se reconoce que no existe comprensión de los contenidos históricos dado el exceso de información. 1.2.39.B: Reconoce comprender los contenidos cuando se estudia con otros compañeros. 1.2.39.C: Debilidades cognitivas en torno a la comprensión de los fenómenos históricos.
1.2.40: ¿Qué son buenas clases para tí?	Cuando se le pregunta sobre que son buenas clases.
1.2.41: Buenas clases para mí, (A) qué difícil, acá en el colegio ninguna clase ha sido uuh qué buena, (B) no sé, me imagino que cuando son entretenidas y uno entiende lo que el profe está diciendo. (C) Sería bueno que nos hicieran trabajos de cosas que a uno le gustan, ver películas de la Historia, eso creo yo.	1.2.40.A: Ausencia de buenas clases. 1.2.40.B: Buenas clases relacionadas con la entretenición y comprensión. 1.2.41.C: Reconoce importancia e interés por la utilización de recursos para el aprendizaje, videos, películas, etc.

Cuadro 2 profesores, sujeto 1.	Concepciones: (microproposiciones)
--------------------------------	------------------------------------

<p>2.1.1. ¿Cómo ve a los estudiantes del establecimiento en que desempeña su labor, qué representaciones tiene de ellos?</p>	<p>Se le pregunta cómo ve a sus estudiantes</p>
<p>2.1.2. (A) Son estudiantes con muchas carencias en sus hábitos académicos, lo más probable porque en su gran mayoría hace mucho tiempo dejaron de estudiar. Además, un grupo importante (B) tienen déficit de aprendizaje por lo que cuesta trabajar con ellos contenidos y habilidades.</p> <p>Muchos solo (C) vienen buscando sacar su cuarto medio porque es el medio para acceder o permanecer en un trabajo, (D) menos de la mitad tiene intenciones serias de continuar sus estudios superiores. No obstante, de todas formas es posible trabajar con ellos pero solo aprovechando ese tiempo de la clase</p>	<p>2.1.2.A. Se refiere a los estudiantes como carentes de hábitos académicos</p> <p>2.1.2. B. Profesor señala que los estudiantes no tienen suficientes capacidades.</p> <p>2.1.2. C. Estudiantes necesitan obtener su certificado de cuarto medio para poder trabajar.</p> <p>2.1.2.D. Muy pocos estudiantes presentan intenciones de acceder a la universidad.</p>
<p>2.1.3. ¿Cuáles son sus expectativas con respecto a los niveles de logros en los estudiantes?</p>	<p>Se le pregunta sobre las expectativas sobre sus estudiantes.</p>
<p>2.1.4. (A) En general son bajas puesto que ellos ingresan con muy bajas expectativas, solo sacar luego el cuarto medio y con las mínimas exigencias posibles. En definitiva, (B) se deben adecuar los objetivos y metas a las realidades de cada curso, por lo general son muy bajas.</p>	<p>2.1.4.A. Expectativas bajas en estudiantes, solo <i>sacar</i> cuarto medio de manera rápida</p> <p>2.1.4. B. Se deben acomodar contenidos y objetivos según las capacidades de los estudiantes.</p>

2.1.5 ¿Cuál cree usted que es la función del docente en establecimientos como éste?	Se le pregunta sobre la función del docente.
2.1.6. (A) Cumplir con una labor netamente educativa- social, es decir, realizar las clases para pasar contenidos, cumplir con objetivos pero siempre (B) privilegiando que ellos deben aprobar con lo mínimo aunque sea, pues a eso vienen.	2.1.6.(A) La labor docente reducida a pasar contenidos y cumplir objetivos 2.1.6. (B). Se trabaja solo con un mínimo de exigencia según las expectativas de los estudiantes
2.1.7. ¿Qué quisiera usted potenciar en los estudiantes? (discusión, crítica, pasividad) ¿Considera que lo logra?	Se le pregunta sobre lo que potencia en los estudiantes.
2.1.8. (A) Privilegio la realidad y el momento histórico que les toca vivir y leer. (B) Se busca una actitud más crítica y observante de su realidad diaria, inculcar el conocimiento del momento y su crítica a lo que ocurre. (C) Se logra en gran parte, puesto que ellos ya son muy críticos de su realidad, sobre todo porque trabajan y no les va muy bien con lo que ganan y con las relaciones laborales con sus jefes, y esa vida laboral la extrapolan a toda su realidad diaria	2.1.8.A. Se trabaja desde la realidad histórica y contextual de los estudiantes. 2.1.8. B. Profesor busca potenciar la crítica social, de acuerdo con la realidad que viven. 2.1.8. C. Estudiantes ya son críticos debido a sus experiencias laborales negativas.

2.1.9. ¿Qué entiende usted por práctica	Se le pregunta que entiende por práctica
---	--

pedagógica?	pedagógica.
2.1.10. Son las diversas(A) metodologías y herramientas que utilizan los profesores para desarrollar sus clases a fin de lograr los objetivo propuestos para la clase misma o para el subsector en general.	2.1.10. A. La práctica pedagógica comprende las tareas metodológicas y los objetivos para construir una clase.
2.1.11. ¿Cómo definiría usted su propia práctica pedagógica en este establecimiento?	Se le pide que defina su práctica pedagógica.
2.1. 12. (A) Es una práctica más interactiva con los alumnos. Se utiliza mucho la inducción o deducción para que ellos vayan creando el espíritu crítico que se intenta desarrollar como habilidad. (B)La presentación de los contenidos como la realización de actividades individuales y grupales busca que los alumnos reflexionen sobre su entorno y expongan sus opiniones e ideas frente a los temas propuestos.	2.1.12. A. Define su práctica en la interacción con los estudiantes potenciando la habilidad crítica. 2.1.12. B. Contenidos y actividades dirigidas a generar la reflexión en los estudiantes.

2.1.13. ¿Cuáles son las estrategias que incluye en su práctica pedagógica? ¿Qué elementos toma en cuenta para diseñar dichas estrategias?	Se le pregunta por las estrategias que utiliza en su práctica
2.1.14. Ante todo (A) adecuar los contenidos y objetivos a la realidad académicamente del grupo curso. Buscar (B) en el logro de los objetivos la metodología más apropiada que permita la	2.1. 14. A. Contexto como elemento que condiciona la adecuación de objetivos y contenidos.

<p>reflexión personal y grupal y la interacción con el profesor,</p> <p>(C) siempre llevarlos a su realidad histórica más común, inmediata, práctica que les permita comprender que su actual situación es el producto de una historia y que la pueden y relacionar.</p>	<p>2.1.14. B. Metodología basada en el logro de objetivos que permitan generar la reflexión y la interacción , en relación con realidad histórica actual.</p> <p>2.1.14.C. Trabajar desde la realidad histórica de los estudiantes como resultado de un proceso.</p>
<p>2.1.15. ¿Cuál es su visión con respecto al rol de la educación en la sociedad actual? ¿Dónde ubica a este establecimiento dentro del sistema educativo?</p>	<p>Se le pregunta por el rol de la educación en la sociedad, y el lugar del establecimiento en el sistema educacional.</p>
<p>2.1.16. Este colegio en general los de adultos, (A) cumplen un rol importante para insertar a quienes no han terminado su educación obligatoria en el mundo laboral. Se les entrega su licencia media, pero más que eso, (A) es una puerta para incorporarse con mayores herramientas al mercado laboral en su gran mayoría, y a otros la posibilidad de continuar con sus estudios superiores</p>	<p>2.1.16. A. Función de la educación de adultos: insertarlos en el mundo laboral.</p> <p>2.1.16. B. Educación de adultos entrega las herramientas para incorporarse al mundo laboral.</p>
<p>2.1.17. ¿Cuál es el valor o significado que le asigna a la escuela?</p>	<p>Se le pregunta por el valor que le atribuye a la escuela.</p>
<p>1.2.18.(A) La escuela es un mecanismo de aprendizaje social en donde la persona, (B) a través de la adquisición de contenidos, el desarrollo de habilidades y destrezas como de las virtudes, adquiere las herramientas</p>	<p>2.1.18. A. La escuela es un mecanismo de promoción social.</p>

básicas y necesarias para insertarse en la sociedad como sujeto que aporta, construye y crea más sociedad.	2.1.18.B. La escuela como formadora de sujetos que aporten a la sociedad.
1.2.19. ¿Cuáles son los elementos educativos que añadiría para complementar y mejorar las herramientas que entrega el establecimiento?	Se le pregunta por elementos para mejorar sus prácticas.
2.1.20. (A) Un acceso más abierto e inserto dentro del currículum de Internet. Una biblioteca que permita acercarse a los alumnos a la lectura y utilizar los libros (B) como de consulta habitual para sus tareas, trabajos e intereses.	2.1.20.A. Necesidad de integrar herramientas tecnológicas en la escuela 2.1.20. B. Acercar a los estudiantes a la lectura, para el trabajo escolar y sus intereses personales.

2.1.21 ¿Usted percibe una deserción significativa en el liceo? ¿Cuáles son los factores que identificaría en este proceso?	Se le pregunta al profesor sobre deserción.
2.1. 22. (A) Hay mucha deserción escolar y también mucha movilidad de matrícula a lo largo del año. El colegio parte con 54 cursos de 45 alumnos cada uno, pero ya en el segundo semestre, el promedio de alumnos matriculados es de 30 por curso, con una asistencia promedio inferior a 20 personas diarias por curso. (B) Los motivos son generalmente por razones de trabajo, que entran a trabajar, les cambian los horarios, se cambian de trabajo y el	2.1.22. A. Existe una continua deserción durante todo el año. 2.1.22. B. Motivos de deserción variados, se destaca, el trabajo, los hijos o la entretención.

<p>colegio ya no les acomoda y muchas otras razones, laborales, horarios, turnos, viajes.</p> <p>Muchas mujeres desertan por sus hijos, a quienes no tienen con quién dejar o se dedican a su casa y familia. Otros muchos es porque prefieren el carrete, la vida, y no les interesa.</p>	
<p>2.1.23. ¿Dónde cree usted que se deposita la responsabilidad respecto a la permanencia o deserción de los estudiantes?</p>	<p>Se le pregunta al profesor sobre la responsabilidad de la deserción.</p>
<p>2.1.24. Se deposita mucho en el propio estudiante en la medida que es mayor de edad y es responsable de sus actos. (B) El colegio a través de los profesores cumple una importante labor social orientando a los alumnos para que terminen su proceso exitosamente.</p>	<p>2.1.24. A. Colegio deposita responsabilidad de la deserción a estudiantes por ser mayores de edad.</p> <p>2.1.24. B. Se concibe como una labor social que los estudiantes terminen su educación en forma exitosa.</p>

<p>2.1.25. ¿Cómo perciben las relaciones entre profesores y estudiantes?</p>	<p>Se le pregunta al profesor por las relaciones entre profesores y estudiantes.</p>
<p>2.1.26. En general, buenas, (A) se entiende que más que una labor academicista frente a los estudiantes ejercemos una función de nexos con el fin de sus estudios y que somos el medio para que obtengan su licencia.</p>	<p>2.1.26. A. La relación profesor-alumno más que academicista, fundada en finalizar los estudios.</p>
<p>2.1.27. ¿Considera que sus estudiantes</p>	<p>Se le pregunta por el aprendizaje de sus</p>

aprenden? ¿Por qué?	estudiantes.
2.1. 28. A. En general, (A) demuestran la adquisición de cierto sentido crítico, opinan de la realidad que viven. (B)Asimilan muy bien aquellos contenidos que les llegan más por su cercanía cotidiana y por su vida laboral. (C)Otros contenidos menos conexos con la realidad diaria son rápidamente olvidados y poco digeridos.	2.1.28.A. Los estudiantes construyen opiniones sobre su realidad. 2.1. 28. B. Se asimilan contenidos relacionados con su cotidianeidad. 2.1.28.C. Contenidos descontextualizados se olvidan rápidamente.
2.1.29 ¿Qué trabajos hace a sus estudiantes para profundizar en los contenidos?	Se le pregunta al profesor por el tipo estrategias que utiliza.
2.1.30. Bueno, (A) yo hago distintos tipos de trabajos, trato de hacer trabajos más o menos fáciles, para ayudarle a los estudiantes con las notas, por ejemplo eh... (B) hacer pirámides de población, mapas, guías de lecturas, eso a grandes rasgos.	2.1.30. A. Actividades de aprendizaje de baja exigencia cognitiva, enfocadas a la calificación. 2.1.30 B. Trabajos o actividades que involucran el plano concreto.
2.1.31. ¿Cómo son sus clases expositivas?	Descripción clases expositivas.

<p>2.1.32. A mí (A) me gusta trabajar con el data show, entonces yo les muestro fotos e imágenes a los estudiantes principalmente para que no se aburran tanto mientras yo hablo, (B)así también van relacionando lo que yo les digo con algo visual.</p>	<p>2.1.32. A. El profesor recurre a la utilización de recursos tecnológicos para captar atención de estudiantes.</p> <p>2.1.32. B. Clases que se apoyan con material visual.</p>
<p>2.1.33. ¿Cuál es el rol de los estudiantes dentro de sus clases?</p>	<p>Rol de los estudiantes.</p>
<p>2.1.34. En las clases que yo hago, (A) me gusta que los estudiantes pregunten y conversen lo que ellos piensan de lo que yo les voy hablando, relacionando lo que les voy diciendo...o sea, me gusta (B)que tengan un rol receptivo, de lo que les hablo.</p>	<p>2.1. 34. A. Se busca que los estudiantes interactúen y participen de manera activa en las clases.</p> <p>2.1. 34.B. Estudiantes permanecen receptivos frente al profesor.</p>
<p>2.1.35. ¿Cómo incentiva aquel rol?</p>	
<p>2.1.36. (A)Con las mismas clases que yo hago, las cosas que les hablo, las preguntas que les hago, eso es lo que me ayuda a hacer que los estudiantes estén receptivos, manteniendo su atención, preguntándoles, motivándolos con imágenes.</p>	<p>2.1.36. A. El profesor interviene mediante preguntas para incentivar la atención de los estudiantes.</p>
<p>2.1.37. ¿Cuál es la diferencia entre prácticas docentes en contexto de reinserción, o en sistema escolar normal?</p>	<p>Se le pregunta al profesor por las diferencias de la modalidad de adultos.</p>

<p>2.1.38. (A)La diferencia igual es bien grande porque acá uno tiene que acomodar los tiempos, hay menos tiempo para pasar materia, se le suma que los estudiantes faltan harto también, entonces no siempre se puede avanzar como en un proceso, ve, siempre hay que estar como retrocediendo para que se vayan poniendo al día con las notas los que faltan mucho, (B)también otra cosa es que ellos vienen para poder terminar, entonces la exigencia no es la misma, uno se acomoda para poder ayudarlos a ellos, si para eso estamos, para que puedan terminar y sacar su certificado...</p>	<p>2.1.37. A. El profesor acomoda sus prácticas, contenidos y tiempos a las condiciones y necesidades del contexto.</p> <p>2.1.37. B. El profesor acomoda su práctica en función de que los estudiantes completen su escolaridad.</p>
<p>2.1.39. ¿Existe alguna preparación para trabajar en este contexto?</p>	<p>Preparación para trabajar en el contexto.</p>
<p>2.1.40. (A) Sí existe una disposición, una actitud que uno tiene que tener y querer, pero algo como oficial, que venga del Ministerio, no... nada</p>	<p>2.1.39. A. Existe la intención por parte del profesor de prepararse para la práctica, mas no hay una herramienta oficial que lo prepare para la práctica en estos contextos.</p>

<p>1.2.41. ¿Cuál es la importancia que le otorga al aprendizaje de la Historia en estos contextos?</p>	<p>Se le pregunta al profesor por la importancia del aprendizaje de la Historia.</p>
<p>1.2.42. Bueno, yo creo que (A) la Historia</p>	<p>1.2.41. A. El aprendizaje de la Historia</p>

<p>es importante de aprender para cualquier persona, porque aporta a nivel del conocimiento cultural y en este contexto es importante porque (B) la mayoría de las personas que vienen a estudiar acá, se quedan con lo que les enseñamos nosotros y no siguen estudiando, entonces lo poco que se les puede enseñar son algunas nociones históricas que les sirvan para comprender la realidad en la que viven</p>	<p>aporta nociones básicas del conocimiento de la realidad cultural.</p> <p>1.2.41. B. Los estudiantes de este contexto no continúan con sus estudios, por eso es importantes los aprendizajes que se generan.</p>
---	--

Cuadro 2, Docentes, sujeto 2	Microposiciones
-------------------------------------	------------------------

<p>2.2.5 ¿Cuál cree usted que es la función del docente en establecimientos como éste?</p>	<p>Sobre la función del docente en establecimientos como éste.</p>
<p>2.2.6. (A) Primero nivelar, hacer que los estudiantes estén en el mismo nivel de aprendizaje, y después vendría ir superando esos niveles.</p> <p>Segundo, creo que es (B) orientar con respecto a la decisiones que los estudiantes van tomando en el proceso, muchos de ellos dejan de estudiar y uno debe involucrarse y enterarse por el porqué de esa ausencia, a veces(C) uno se encuentra con que se es psicólogo, terapeuta y hasta una segunda familia.</p>	<p>2.2.6.A. Labor enfocada a la nivelación de aprendizajes.</p> <p>2.2.6. B. Docente como guía y mediador en el proceso educativo de los estudiantes.</p> <p>2.2.6.C. Docente que asume diversos roles de acuerdo a las necesidades del contexto.</p> <p>2.2.6.D. Promotor de sujetos competentes</p>

(D) También creo que el docente en estos colegios enseña valores. Esto se cruza con que el docente los ayuda a insertarse a la sociedad.	para la sociedad.
2.2.7. ¿Qué quisiera usted potenciar en los estudiantes? (discusión, crítica, pasividad) ¿considera que lo logra?	Sobre lo que potencia en los estudiantes.
2.2.8. (A) Quisiera que los chiquillos logran comprender cómo se encuentra construida nuestra realidad, para que nadie les diga cómo son las cosas, sino que (B) sean ellos mismos capaces de reflexionar sobre sus decisiones una vez comprendidas las condiciones y posibilidades que cada uno tiene para enfrentarse en el mundo. Creo que hay mucha ignorancia y en base a eso trabajo, (C) quiero que mis estudiantes conozcan, que puedan ampliar sus conocimientos. Yo creo que se logra pero no con todos, dadas las diferentes expectativas y niveles de aprendizajes presentes en el aula.	2.2.8.A. Estudiantes que logren comprender cómo se encuentra construida la realidad 2.2.8. B. Estudiantes que reflexionen sobre su realidad. 2.2.8. C. Estudiantes con un amplio conocimiento.

2.2.9. ¿Qué entiende usted por práctica pedagógica?	Sobre qué entiende por práctica pedagógica.
2.2.10. (A) Es lo que construye y delimita nuestra acción en el aula, es como algo que	2.2.10. A. Posee un punto de vista técnico sobre la práctica, compuesta por la

se encuentra implícito a simple vista, pero ésta contiene la metodología que uno utiliza para hacer las clases.	metodología de clase.
2.2.11. ¿Cómo definiría usted su propia práctica pedagógica en este establecimiento?	Sobre cómo define su práctica pedagógica.
2.2.12. En establecimientos como éste uno se las debe arreglar con lo que tiene, uno debe adecuar las clases de acuerdo a las múltiples carencias cognitivas presentes en los estudiantes, y a partir de esto lograr generar actividades que puedan ser acordes al perfil de estudiantes que tenemos en la sala de clase.	2.2.12. A. Práctica pedagógica determinada a las necesidades del aula.

2.2.13. ¿Cuáles son las estrategias que incluye en su práctica pedagógica? ¿Qué elementos toma en cuenta para diseñar dichas estrategias?	Sobre las estrategias que utiliza en su práctica pedagógica.
2.2.14. (A) Primero es estar al tanto de la realidad del curso, esto en cuanto a aprendizajes, nivel cognitivo y desde ahí poder adecuar los contenidos junto con los objetivos, a veces (B) hago transformaciones en lo que respecta a seguir el programa de estudio, no siempre es aplicable en estas realidades, por tanto intento seleccionar aquello prescindible de lo que no.	2.2.14. A. Se utiliza el diagnóstico de la realidad, para la adecuación de los contenidos y objetivos. 2.2.14. B. En base a las capacidades de los estudiantes y las características del contexto, se realiza una selección de los objetivos de estudios.

2.2.15. ¿Cuál es su visión con respecto al rol de la educación en la sociedad actual? ¿Dónde ubica a este establecimiento dentro del sistema educativo?	Sobre el rol de la educación en la sociedad, y el lugar del establecimiento en el sistema educacional.
2.2.16. Creo que la educación actual cumple (A) la función de insertar a los sujetos a los desafíos que impone el ordenamiento actual de las cosas, a nivel económico, político y social, sin embargo no dejo de pensar en que es desigual y presenta diversas carencias. (B) Asimismo, creo que los liceos de adultos no son prioridad hoy en día, en cuanto a fortalecer la enseñanza por medio de recursos, es así que creo que solo cumplen la función de que los chiquillos concluyan su escolaridad para enfrentarse al mundo laboral.	2.2.16. A. Educación que responde al ordenamiento actual de la sociedad. 2.2.16. B. Educación de adultos destinada para la inserción de los sujetos al mundo laboral.

2.2.17. ¿Cuál es el valor o significado que le asigna a la escuela?	Sobre el valor que se le otorga a la escuela.
2.2.18. (A) La escuela cumple la función de dar a las personas las herramientas que necesitan para poder aportar y relacionarse en la sociedad en la que se vive. (B) Lo que sucede en la escuela determina lo que somos como sociedad, es necesaria para que exista un cultura, sin ella no existiría otro mecanismo que establezca un nivel de	2.2.18. A. Escuela que forma a sujetos competentes para la sociedad. 2.2.18.B. Escuela como agente de construcción social.

educación general de educación.	
2.2.19. ¿Cuáles son los elementos educativos que añadiría para complementar y mejorar las herramientas que entrega el establecimiento?	Sobre los elementos para mejorar sus prácticas pedagógicas en el establecimiento.
2.2.20. A mi parecer creo que los liceos de adultos son carentes en todo sentido. (A) Pero creo que para mejorar las condiciones educativas es necesario implementar recursos y tecnologías para así generar instancias nuevas al interior del aula, recursos didácticos y bibliotecas, data show, televisiones, videos.	2.2.20.A. Implementación de recursos y herramientas tecnológicas al establecimiento.

2.2.21 ¿Usted percibe una deserción significativa en el liceo? ¿Cuáles son los factores que identificaría en este proceso?	Sobre cómo percibe la deserción.
2.2.22. Sí,(A) la deserción en este liceo es significativa, de hecho nosotros intentamos tener un seguimiento de los estudiantes que asisten de forma irregular al liceo, para saber porqué no asisten a clases, y (B) dentro de los factores que determinan esta constante es el trabajo, desmotivación, frustración, maternidad.	2.2.22. A. Deserción como una constante. 2.2.22. B. El trabajo, la maternidad y la desmotivación son factores constantes de deserción.
2.2.23. ¿Dónde cree usted que se deposita la responsabilidad respecto a la permanencia o deserción de los estudiantes?	Se le pregunta al profesor sobre la responsabilidad de la deserción.

<p>2.2.24. (A) Yo creo que la responsabilidad es compartida, entre los estudiantes, los docentes y el entorno social, en el caso de (B) los estudiantes al ser mayores de edad, ellos deciden sobre sus actos, por tanto, de ellos depende principalmente su permanencia en el liceo. Sin embargo, (C) los docentes son parte importante en este proceso, pues somos quienes incentivamos a que ellos sigan por medio de nuestras prácticas y las relaciones que construimos juntos en la sala. Por último, creo que (D) el entorno social es determinante en este sentido, puesto que hay fenómenos que determinan a que los estudiantes no vengan al liceo, por ejemplo la necesidad de trabajar para un mejor vivir, el embarazo.</p>	<p>2.2.24. A. Responsabilidad compartida entre estudiantes, docentes y entorno social.</p> <p>2.2.24.B. Estudiantes capaces de tomar decisiones sobre su escolaridad.</p> <p>2.2.24.C. Docentes que deben mediar e incentivar a los estudiantes en la permanencia educativa.</p> <p>2.2.24.D. Entorno social como determinante del abandono escolar.</p>

<p>2.2.25. ¿Cómo percibe las relaciones entre profesores y estudiantes?</p>	<p>Se le pregunta al profesor por las relaciones entre profesores y estudiantes.</p>
<p>2.2.26. (A) Las relaciones que se construyen entre nosotros son buenas, de respeto y confianza, creo que no existen relaciones autoritarias entre nosotros, todo se da por medio de conversaciones, es un trato fluido de tú a tú.</p>	<p>2.2.26. A. Relaciones no autoritarias que se construyen por medio de instancias comunicativas fortaleciendo el respeto y la confianza.</p>
<p>2.2.27. ¿Considera que sus estudiantes aprenden? ¿Por qué?</p>	<p>Se le pregunta por el aprendizaje de sus estudiantes.</p>

<p>2.2.28. A. (A) Aprenden, pero hay que ser insistentes en el proceso, porque todos aprenden de una manera distinta, yo creo que esto se debe a que cada uno presenta en cierta manera como una necesidad, un empuje para llegar a comprender y poder reflexionar y opinar. Yo creo que (B) la mitad de los objetivos que se plantean se cumplen dada la irregularidad de la asistencia de los estudiantes, lo que no permite avanzar, siempre hay que detenerse y volver a atrás.</p>	<p>2.2.28.A. El proceso de aprendizaje se presenta como un desafío ante la diversidad cognitiva de la población estudiantil.</p> <p>2.2.28. B. La inasistencia de los estudiantes no permite avanzar en el proceso de proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>
---	---

<p>2.2.28 ¿Qué trabajos hace a sus estudiantes para profundizar en los contenidos?</p>	<p>Cuando se le pregunta al profesor sobre cómo profundiza los contenidos.</p>
<p>2.2.29. (A) Realizo guías de estudio que contienen mitad contenido y mitad actividad de desarrollo, la idea es que puedan llevarse el contenido a sus casas y puedan trabajar con él para realizar las actividades que están en la guías y que estas mismas después se convierten en la materia para la prueba.</p> <p>(B). También se realizan trabajos de investigación en torno a alguna temática y de acuerdo a la unidad que se trabaje.</p>	<p>2.2.29. A. Guías que contienen el contenido que se trabaja en clases.</p> <p>2.2.28 B. Trabajos de investigación de acuerdo a los contenidos que se trabajan en clases.</p>

2.2.30. ¿Cómo son sus clases expositivas?	Descripción clases expositivas.
<p>2.2.31. (A) Parto hablando de la actualidad, siempre hay algo que hablar, de las noticias, del fútbol, de lo que sucedió en el colegio, parto rompiendo el hielo.</p> <p>(B) Siempre utilizo el pizarrón para realizar esquemas y mapas conceptuales.</p> <p>(C) Dentro del desarrollo de la clase, intento incluir a los estudiantes por medio de preguntas que ellos puedan responder y puedan establecer relaciones con sus saberes y lo que están aprendiendo.</p>	<p>2.2.31. A. Se considera importante comenzar la clase con una motivación referida al presente.</p> <p>2.2.31. B. Se utilizan como recursos de enseñanza el pizarrón y los esquemas.</p> <p>2.2.31.C. Las interrogantes que realiza el docente se elaboran de acuerdo a la caracterización que hace de las capacidades de sus estudiantes.</p>
2.2.32. ¿Cuál es el rol de los estudiantes dentro de sus clases?	Rol de los estudiantes.
<p>2.2.33. (A) Los estudiantes son importantes pues las clases están pensadas en sus aprendizajes y posibilidades, asimismo (B)considero importante fomentar su participación mediante la opinión, la reflexión, la crítica hacia algún tema, es interesante detenerse en aquello pues salen buenas conversaciones desde donde se pueden extraer puntos de vista que a uno mismo lo hacen reflexionar después.</p>	<p>2.2.33. A. Clases pensadas en el aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>2.2. 33. B. Se busca potenciar la participación de los estudiantes, mediante instancias de comunicación y participación colectiva.</p>
2.2.34. ¿Cómo incentiva aquel rol?	

<p>2.2.35. (A) Manteniendo relaciones fundadas en la interacción y comunicación, generando espacios para la conversación. (B) Por ejemplo, lo que decía anteriormente: partir por temáticas contingentes que persuadan a los estudiantes y puedan responder.</p>	<p>2.2.35. A. Se potencia la interacción y comunicación por medio de la conversación de temáticas.</p> <p>2.2.35. B. Se trabajan temáticas contingentes que incentivan la participación de los estudiantes.</p>
<p>2.2.36. ¿Cuál es la diferencia entre prácticas pedagógica en contexto de reinserción, y en el sistema escolar normal?</p>	<p>Sobre las diferencias entre la modalidad de adultos y la escuela normal.</p>
<p>2.2.37. (A) La diferencia entre estos liceos, y la escuela normal, parte desde que hablamos de los extremos, partiendo por la población estudiantil, que en este caso no tratamos con niños y adolescentes, sino con jóvenes con historias de vida muy duras, donde hay mucha pobreza y marginalidad, (B) donde cuesta impartir los contenidos. Otra cosa, (C) así como diferencia son la diversidad por la que está compuesta la clase, por ejemplo, tengo chiquillos de 18, de 30, de 40 años, siendo bien diversa en cuanto a experiencias y modos de ser, es interesante lo que se da aquí, pero a la vez es todo un desafío, porque (c) hay que considerar a cada sujeto para hacer una clase de modo que entiendan todos; eso es algo que no existe en la escuela normal.</p>	<p>2.2.37. A. El contexto se caracteriza por asistir a una población estudiantil con altos grados de vulnerabilidad.</p> <p>2.2.37. B. Existen dificultades en la enseñanza de contenidos.</p> <p>2.2.37. C. Diversidad en las edades de los estudiantes que componen el aula</p> <p>2.2.37. D. Clases que se construyen desde la diversidad.</p>

2.2.38. ¿Existe alguna preparación para trabajar en este contexto?	
2.2. 39. (A) Formación académica no, pero la experiencia que uno tiene te ayuda a poder situarte en lo que se está haciendo.	2.2. 39. A. Se considera importante la experiencia mas no existe preparación profesional para enfrentarse al contexto.

2.2.40. ¿Cuál es la importancia que le otorga al aprendizaje de la Historia en estos contextos?	
2.2.41. (A) Creo que la Historia es importante para todos nosotros, (B) comprenderla puede llegar a ser aclaratoria en muchos sentidos, saber por medio de su aprendizaje porqué estamos como estamos y para dónde vamos. (C) La gente que viene a estos liceos no tiene muchos conocimientos de Historia, saben más de lo que pasó en Yingo, que de lo que sucede a nivel país con respecto a la educación por ejemplo. (D) Por eso creo que es necesario que los chiquillos conozcan la Historia y puedan comprender que lo que hoy se torna realidad pertenece a una construcción histórica que tuvo su momento en el pasado, saber ayuda a poder tomar decisiones, tener opinión, y desenvolverte mejor y seguro en el mundo.	<p>2.2.41. A. El conocimiento de la Historia como un elemento importante para todos.</p> <p>2.2.41. B. Se considera importante el aprendizaje de la Historia como un elemento que sirve para pensar históricamente la realidad.</p> <p>2.2.41. C. Los estudiantes del contexto no manejan conocimientos de Historia.</p> <p>2.2.41. D. Se considera relevante el aprendizaje de la Historia por los elementos que otorga para comprender el presente.</p>

	2.2.41. E. El aprendizaje de la Historia ayuda para desenvolverse de mejor manera en el mundo actual.
--	---

Cuadro 1. Sujeto 1.

Concepciones: (Microproposiciones)

Representaciones Sociales:
(Macroproposiciones) .

1.1.4.A: Modalidad específica de reinserción.

1.1.4. B: Se pierde la capacidad cognitiva.

1.1.4.C: Modalidad menos exigente y superficial en cuanto a contenidos.

1.1.4.D: Modalidad apropiada para *sacar* los estudios.

1.1.9.A: Expectativa solo fundada en terminar el colegio.

1.1.11. A: *Reconoce que el sistema es deficiente y desigual.*

1.1.11.B: Sitúa al colegio dentro de una realidad regular, en comparación con una experiencia anterior.

1.1.11.C: Prejuicios sociales en torno a la modalidad educativa dos años en uno.

1.1.15. A: Aprendizajes básicos que no aseguran a los estudiantes la posibilidad de continuar estudios posteriores.

1.1.17.A: Tipo de educación que no asegura la profesionalización de los sujetos estudiantes (llegada a la universidad) dado lo básico de los contenidos.

1.1.17. B: Inexistencia de condiciones materiales para un buen desarrollo de las prácticas educativas.

1.1.35.B: Carencia de recursos para el aprendizaje en el liceo.

1.1.35.C: Se destaca la ausencia de recursos didácticos valorados por el estudiante.

1.1.13.A: La educación como la posibilidad de ascender socialmente.

1.1.13.B: Expectativas sociales y estabilidad en el futuro laboral por medio de estudios escolares.

Representaciones sobre el Contexto Educativo.

(Reconocimiento del sistema como deficiente y desigual, los sujetos ven una carencia de recursos materiales facilitadores del aprendizaje.)

Valoración del sistema educacional como mecanismo de promoción social, en función de expectativas de ascensión social.

1.1.19.B: Relaciones que se generan desde la

Cuadro 1. Sujeto 2.	
Micro-proposiciones	Macro-proposiciones.
<p>1.2.3.A.- La educación que recibe es regular y básica a diferencia de la educación recibida en la enseñanza media regular.</p> <p>1.2.3.B.- Liceo de adultos con exigencias flexibles.</p> <p>1.2.11.A.- Educación de mala calidad, atribuyendo responsabilidad a docentes.</p> <p>1.2.11.C.- Educación como mercancía, como lucro.</p> <p>1.2.11.D.- Baja calidad de la educación.</p> <p>1.2.17.A: Carencia de infraestructura.</p> <p>1.2.17.B: Falta de compromiso de los estudiantes por el proceso educativo.</p> <p>1.2.11.B: Inexistencia de recursos para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje.</p> <p>1.2.35.A: Carencias de recursos para el aprendizaje, se otorga relevancia a la utilización de recursos didácticos.</p> <p>1.2.41.C: Reconoce importancia e interés por la utilización de recursos para el aprendizaje, videos, películas,etc.</p>	<p>Representaciones sobre el Contexto Educativo.</p> <p>(Evaluación y comparación de sus distintos aspectos. Crítica al concepto de calidad, mercancía y el compromiso de los estudiantes).</p> <p>(Se reconoce la falta de recursos para facilitar la enseñanza y el aprendizaje).</p>
<p>1.2.13.A: La tarea de educarse es responsabilidad del estudiante.</p> <p>1.2.13.B: La educación como posibilidad de</p>	

<p>tener más oportunidades y accesos en la sociedad.</p> <p>1.2.13.C: Educación que asegura estabilidad y seguridad en el futuro.</p> <p>1.2.37.B: Se deposita en la educación la posibilidad de obtener mejores expectativas de vida en el futuro.</p>	<p>Valoración del sistema educacional como mecanismo de promoción social, en función de expectativas de ascensión social.</p>
<p>1.2.25.A: Clases de Historia interesantes.</p> <p>1.2.27.A: Interés por el aprendizaje de fenómenos y procesos históricos del pasado.</p> <p>1.2.31.A: Se considera que todo el conocimiento histórico contribuye a formar sujetos más cultos.</p> <p>1.2.31.B: Se reconoce que hay dificultades en el aprendizaje de los contenidos históricos.</p> <p>1.2.31.C: Se da importancia al aprendizaje de la Historia como elemento que contribuye al conocimiento del pasado.</p> <p>1.2.33.A: Se destaca el aprendizaje en torno a la organización política del Estado chileno.</p> <p>1.2.39.A. Se reconoce que no existe comprensión de los contenidos históricos dado el exceso de información.</p> <p>1.2.39.B: Reconoce comprender los contenidos cuando se estudia con otros compañeros.</p> <p>1.2.39.C: Debilidades cognitivas en torno a la comprensión de los fenómenos históricos.</p>	<p>Importancia y utilidad del conocimiento de la Historia, y su relación con el presente.</p> <p>(Se reconoce que a pesar de las dificultades en la comprensión, el conocimiento en torno a los saberes de la Historia y las Ciencias Sociales genera sujetos preparados para la vida).</p>
<p>1.2.25.B: Clases de historia adecuadas a las necesidades de aprendizaje presentes en el aula</p> <p>1.2.29.A: Profesor que se centra en la conversación.</p> <p>1.2.29.B: Profesor que verifica el aprendizaje en torno al contenido clase a clase.</p> <p>1.2.29.C: Utilización de guías de aprendizaje altamente contenidistas.</p> <p>1.2.35.B: Clases monótonas dada la falta de</p>	<p>Práctica pedagógica.</p> <p>(Adecuadas a las necesidades del contexto, mas no existe innovación en sus recursos didácticos).</p>

<p>utilización de recursos didácticos. 1.2.40.A: Ausencia de buenas clases. 1.2.40.B: Buenas clases relacionadas a la entretención y comprensión.</p>	
<p>1.2.1.A.- Llega al liceo por recomendaciones luego de haber dejado la enseñanza media por carencias materiales, que lo obligan a insertarse en el mundo laboral.</p> <p>1.2.21.A: Deserción por deficiencias en el rendimiento escolar.</p> <p>1.2.21.B: Deserción por necesidades económicas y laborales.</p> <p>1.2.21.C: Deserción por intereses extraescolares.</p> <p>1.2.23.A: Deserción por necesidades familiares.</p> <p>1.2.37.A: Reconoce que pertenece a un sector socioeconómico vulnerable, dadas las problemáticas y necesidades que surgen en su entorno.</p>	<p style="text-align: center;">Identidad estudiantil.</p> <p>(Existe una conciencia de identificación socio-económica, de población (pertenencia). Contexto socio-económico vulnerable.) (Rasgos comunes que conforman un tipo de sujeto).</p>

<p>1.2.7.A.- Preferencia por la educación de adultos, dada la rapidez de entrar al mundo laboral.</p> <p>1.2.15.A: Conformidad en torno a la enseñanza que se entrega en el colegio, sin embargo se reconocen diferencias entre otras experiencias educativas anteriores.</p>	<p>Concepción de las relaciones sociales al</p>
---	---

1.2.19.A: Se establecen buenas relaciones entre profesores y estudiantes.	interior del contexto educativo.
1.2.19.B: Relaciones sociales equilibradas en tiempos de entretención y de estudio.	
1.2.19.C: Se da importancia a las buenas relaciones al interior del establecimiento educativo.	

Concepciones: (microproposiciones)	Macroproposiciones globales
<p>2.1.2.A. Se refiere a los estudiantes como carentes de hábitos académicos.</p> <p>2.1.2.B. Se refiere a los estudiantes como carentes de hábitos académicos.</p> <p>2.1.2. C. Estudiantes necesitan obtener su certificado de cuarto medio para poder trabajar.</p> <p>2.1.2.D. Muy pocos estudiantes presentan intenciones de acceder a la universidad.</p> <p>2.1.4.A. Expectativas bajas en estudiantes, solo <i>sacar</i> cuarto medio de manera rápida.</p> <p>2.1.4. B. Se deben acomodar contenidos y objetivos según las capacidades de los estudiantes.</p> <p>2.1.6. B. Se trabaja solo con un mínimo de exigencia según las expectativas de los estudiantes.</p> <p>2.1.8. C. Estudiantes ya son críticos debido a sus experiencias laborales negativas.</p> <p>2.1.28. B. Se asimilan más contenidos relacionados con su cotidianidad</p>	Representaciones y valoraciones del docente sobre estudiantes.
<p>2.1.42. A. El aprendizaje de la Historia aporta nociones básicas en el conocimiento de la realidad cultural.</p> <p>1.2.28. B. Se asimilan más contenidos relacionados con su cotidianidad.</p> <p>1.2.28.C. Contenidos descontextualizados se olvidan rápidamente.</p> <p>2.1.37. A. El profesor acomoda sus prácticas, contenidos y tiempos a las condiciones y necesidades del contexto.</p>	Representación con respecto al sentido y validez del aprendizaje.
<p>2.1.6.A. La labor docente reducida a <i>pasar</i> contenidos y cumplir objetivos</p> <p>2.1.16. A. Función de la educación de adultos: insertarlos en el mundo labor.</p> <p>2.1.6. B. Se trabaja solo con un mínimo de exigencia según las expectativas de los estudiantes.</p>	Rol docente en contextos de ²²¹ enseñanza y aprendizaje educativa.

Concepciones: (Microproposiciones)

Representaciones Sociales:
(Microposiciones)

2.2.2. A. Estudiantes con carencias cognitivas.

2.2.2. C. Estudiantes procedentes de contextos vulnerables.

2.2.2. D. Estudiantes que no presentan intenciones de acceder a la universidad.

2.2.8. A. Estudiantes que logren comprender cómo se encuentra construida la realidad.

2.2.8. B. Estudiantes que reflexionen sobre su realidad.

2.2.8. C. Estudiantes con un amplio conocimiento.

2.2.24.B. Estudiantes capaces de tomar decisiones sobre su escolaridad.

2.2.41. C. Los estudiantes del contexto no manejan conocimientos de Historia.

Representaciones y valoraciones del docente sobre estudiantes.

2.2.2. B. Contextos diversos que dificultan el logro de aprendizaje de manera uniforme.

2.2.4.A. Desmotivación con respecto al logro de aprendizajes ante la valoración del contexto.

2.2.4. B. Aprendizajes necesarios para el acceso al mundo laboral.

2.2.28.A. El proceso de aprendizaje se presenta como un desafío ante la diversidad cognitiva de la población estudiantil.

2.2.28. B. La inasistencia de los estudiantes no permite avanzar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.2.37. B. Existen dificultades en la enseñanza de contenidos.

2.2.41. A. El conocimiento de la Historia como un elemento importante para todos.

2.2.41. B. Se considera relevante el aprendizaje de la Historia como un elemento que sirve para pensar históricamente la realidad.

2.2.41. D. Se considera relevante el aprendizaje

Representación con respecto al sentido y validez del aprendizaje.

