UNIVERSIDAD AUSTRAL DE CHILE
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
ESCUELA DE GRADUADOS
PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS HUMANAS,
MENCIÓN DISCURSO Y CULTURA

TESIS DOCTORAL

EL DOCENTE COMO MEDIADOR EMOCIONAL Y COGNITIVO DE JÓVENES EN CONTEXTOS VULNERADOS: TENSIONES Y DESAFÍOS PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

CANDIDATO: Sr. Eduardo Enrique Sandoval Obando

PROFESORES PATROCINANTES: Dr. Rodrigo Browne Sartori
Dr. Alberto Moreno Doña

COMISIÓN EVALUADORA: Dra. Silvia López de Maturana
Dr. Luis Cárcamo Ulloa

VALDIVIA – CHILE
2017

UNIVERSIDAD AUSTRAL DE CHILE
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES

EL DOCENTE COMO MEDIADOR EMOCIONAL Y COGNITIVO DE JÓVENES EN CONTEXTOS VULNERADOS: TENSIONES Y DESAFÍOS PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

TESIS DOCTORAL

EDUARDO ENRIQUE SANDOVAL OBANDO

VALDIVIA – CHILE

2017

EL DOCENTE COMO MEDIADOR EMOCIONAL Y COGNITIVO DE JÓVENES EN CONTEXTOS VULNERADOS: TENSIONES Y DESAFÍOS PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Tesis presentada a la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Austral de Chile en cumplimiento parcial de los requisitos para optar al Grado de Doctor en Ciencias Humanas, Mención Discurso y Cultura.

Por

EDUARDO ENRIQUE SANDOVAL OBANDO

VALDIVIA – CHILE

2017

UNIVERSIDAD AUSTRAL DE CHILE
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES

INFORME DE APROBACIÓN DE TESIS DE DOCTORADO

La Comisión Evaluadora de Tesis comunica al Dr. Vicente Serrano Marín, Director de la Escuela de Graduados de la Facultad de Filosofía y Humanidades que la tesis de doctorado presentada por el candidato

EDUARDO ENRIQUE SANDOVAL OBANDO

Ha sido aprobada en el examen de defensa de Tesis rendido el día ___ / ___ de 2017, como requisito para optar al Grado de Doctor en Ciencias Humanas, Mención Discurso y Cultura. Y, para que así conste para todos los efectos firman:

Profesores Patrocinantes

Dr. Rodrigo Browne Sartori _____

Dr. Alberto Moreno Doña _____

COMISIÓN EVALUADORA DE TESIS

Dra. Silvia López de Maturana _____

Dr. Luis Cárcamo Ulloa _____

AGRADECIMIENTOS

A toda mi familia, haciendo hincapié en los maravillosos padres que tengo (Sergio y Sandra), quienes en todo momento han sido una fuente de amor incondicional, inspiración, responsabilidad y perseverancia, promoviendo mi inserción en nuevas experiencias de aprendizaje.

A mis hermanos Claudia y Sergio quienes me han ayudado sistemáticamente a creer y confiar en mis capacidades, superando con su apoyo las vicisitudes de la vida.

A todos mis amigos y amigas, por su apoyo, comprensión y alegría aportada en todos estos años de sacrificio y esfuerzo.

A La Universidad, el Programa y equipo de profesores que lo conforman.

Al Programa de Formación de Capital Humano Avanzado, Becas de Doctorado Nacional de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT), por el apoyo brindado en todos estos años de formación doctoral, garantizando de esta manera, el desarrollo de las ciencias sociales a nivel local, nacional e internacional.

Al Dr. Jurjo Torres Santomé y al Profesorado Adscrito al Departamento de Pedagogía y Didáctica, Facultad Ciencias de la Educación de la Universidad de La Coruña (España), por acogerme como uno más, en el desarrollo de las estancias de Investigación Doctoral realizadas. Estas posibilidades educativas permitieron enriquecer significativamente mi visión y perspectiva acerca de la Educación.

A toda la comunidad de chilenos residentes en La Coruña (Galicia – España), específicamente al Cónsul Honorario de Chile Don Wilson Zambrano Bucarey, así como a las Familias que integran la Agrupación Cultural “Copihues” (Vero, Antonio, Maricarmen, Cecilia y Vero Julien, Mari, Julia, Ramón, etc.), quienes me trataron como un hijo más en España, alegrando mi trabajo doctoral en esas hermosas tierras.

En especial al Dr. Alberto Moreno Doña y al Dr. Rodrigo Browne Sartori por su permanente apoyo, confianza, colaboración y flexibilidad necesaria para acompañarme en este largo recorrido, haciendo de este proceso un trayecto más ameno, desafiante y riguroso.

A las secretarias de nuestra Escuela de Graduados (Sra. Elizabeth Saéz y Sra. Karin Osses), por su empatía, colaboración permanente y apoyo en cada uno de los procesos administrativos gestionados en el transcurso de la formación doctoral.

DEDICATORIA

A Dios por su permanente protección y amor incondicional en cada una de las actividades realizadas durante mi vida.

A mis padres (Sergio y Sandra), por apoyarme en cada uno de los proyectos que he emprendido, brindándome el afecto y la orientación necesaria en los momentos más complejos de la vida.

A mis hermanos (Claudia y Sergio), quienes han promovido mi desarrollo profesional, respetando mis ausencias y motivándome en la concreción de mis sueños.

A Mis abuelos (Juan y Pedro), quienes desde el cielo iluminan mi camino día a día.

A mis Abuelas (Lulita y Tevito), quienes me acompañan y brindan afecto en cada momento de encuentro que compartimos.

A Melanie por la alegría e infinito apoyo brindado durante la fase final de este proceso formativo.

DECLARACIÓN

Yo, Eduardo Enrique Sandoval Obando con Rut 16.049.684-3, estudiante adscrito al Programa de Doctorado en Ciencias Humanas, Mención Discurso y Cultura de la Escuela de Graduados de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Austral de Chile, declaro que soy autor del presente trabajo, que lo realicé en su integridad y no ha sido publicado para obtener otros Grados o Títulos o en Revistas Especializadas.

Eduardo Enrique Sandoval Obando

16.049.684-3

ÍNDICE

ÍNDICE 1

RESUMEN 7

1. INTRODUCCIÓN **9**

1.1. CONSTITUCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO 15

1.1.1. Importancia y Justificación del Estudio 15

1.1.2. Nuestro Problema de Investigación 18

1.2. SUPUESTOS ORIENTADORES DEL TRABAJO 21

1.3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN 22

1.4. OBJETIVOS: GENERAL Y ESPECÍFICOS 23

2. MARCO REFERENCIAL **24**

2.1. ALGUNAS PRECISIONES TERMINOLÓGICAS 24

2.1.1. El Pedagogo Crítico 25

2.1.2. Mediación Pedagógica 25

2.1.3. Adolescentes en Contextos Vulnerados: Una Mirada desde la Infracción de Ley 26

2.1.4. Aprendizaje 27

2.2. ESCUELA: UN ESPACIO Y TIEMPO DE CONFLUENCIA CULTURAL 28

2.3. IMPACTO DE LAS HEGEMONÍAS Y CONTRA HEGEMONÍAS EN EL MUNDO EDUCATIVO 30

2.4. DINÁMICAS DE LA RESISTENCIA EN EL ESPACIO Y TIEMPO ESCOLAR 32

2.5. LA LUCHA DE CLASES SITUADAS EN LAS LÓGICAS DE REPRODUCCIÓN O SUBVERSIÓN 34

2.6. LA VIDA ESCOLAR Y SU IMPACTO EN LAS PRÁCTICAS SOCIALES 37

3. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL 39

3.1. ESCUELA ¿UN ESPACIO DE TENSIÓN, HEGEMONÍA, RESISTENCIA Y SUBVERSIÓN? 39

3.1.1. Modelo Económico Reproductor de la Escuela 39

3.1.2. Modelo Cultural Reproductor de la Escuela 41

3.1.3. Teorías de la Resistencia en Educación 42

3.2. ORIGEN, NATURALEZA E IMPACTO EDUCATIVO DE LA PEDAGOGÍA 44

3.2.1. La Pedagogía: Origen del Concepto 44

3.2.2. Naturaleza y Fundamentos Históricos de la Práctica Pedagógica 45

3.2.3. Pedagogía y Educación: Una Relación a Explicitar desde una Perspectiva Crítica 47

3.3. PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y SU INFLUENCIA SOBRE EL APRENDIZAJE 49

3.3.1. Escuela y Aprendizaje Formal 49

3.3.2. Educación y Aprendizaje Informal 50

3.3.3. El Fracaso Escolar y la Necesidad de Replantear los Procesos Educativos 52

3.3.4. La Función Educativa de la Escuela en Tiempos de Crisis 54

3.3.5. Desescolarización de la Escuela y Sentidos de la Pedagogía Crítica en Jóvenes en Contextos Vulnerados 56

3.4. LA TEORÍA DE LA MODIFICABILIDAD COGNITIVA 59

3.4.1. Experiencias de Aprendizaje Mediado: Un Enfoque Optimista en torno Aprendizaje de Adolescentes en Contextos Vulnerados 59

3.4.2. Características de los Ambientes Educativos Activos Modificantes 61

3.4.3. La Figura del Docente como Mediador 64

4. MARCO METODOLÓGICO 68

4.1. HACIA LA COMPRENSIÓN CUALITATIVA DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS: UNA MIRADA DESDE ABAJO Y DESDE DENTRO 68

4.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN 73

4.3. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS CUALITATIVOS 74

4.3.1. Historias de Vida: Una Perspectiva Integradora acerca de las Prácticas Pedagógicas en Contextos Vulnerados 74

4.3.1.1. Línea de Vida 78

4.3.1.2. Las Entrevistas en Profundidad 79

4.3.2. Construcción del Instrumento que Orientó las Entrevistas 82

4.3.2.1. Contextualización Inicial para los Participantes 82

4.3.2.2. Cuerpo de la Entrevista 83

4.3.2.3. Observaciones Finales y Cierre Entrevista 84

4.3.2.4. Validación del Instrumento 85

4.3.2.5. Guión Final Entrevistas en Profundidad 85

4.3.3. Valoración del Análisis Documental 89

4.4. CONFIGURACIÓN PARTICIPANTES QUE INTEGRAN ESTUDIO 89

4.4.1. Caracterización General del Centro Educativo donde se Desarrolla el estudio 91

4.5. ANÁLISIS Y PRODUCCIÓN DE LOS DATOS 95

4.5.1. Naturaleza del Proceso Analítico Interpretativo 96

4.6. UTILIZACIÓN HERRAMIENTA DE APOYO INFORMÁTICO 99

4.7. PROCESO DE TRANSFORMACIÓN Y REDUCCIÓN DE LOS DATOS 101
4.7.1. Obtención de los Códigos en las Historias de Vida 104
4.7.2. Formando el Árbol de Categorías 107
4.8. CRITERIOS DE CALIDAD 123
4 9. CRITERIOS ÉTICOS EN EL PROCESO INVESTIGATIVO 129
4.10. INVESTIGADOR E INVESTIGADOS: UNA RELACIÓN A EXPLICITAR DESDE LA EXPERIENCIA VIVIDA 132
4.11. EXPERIENCIAS RELEVANTES SURGIDAS DURANTE TRABAJO DE CAMPO 137
4.12. PLAN DE TRABAJO 156
4.12.1. Fases del proceso investigativo 156
4.12.2. Planificación de las Actividades Desarrolladas durante Estudio 158
5. EL INFORME DE INVESTIGACIÓN 160
5.1. ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD 160
5.1.1. Entrevista en Profundidad de “Edgardo” 160
5.1.2. Entrevista en Profundidad de “Juan” 177
5.1.3. Entrevista en Profundidad de “Julia” 199
5.1.4. Entrevista en Profundidad de “Humberto” 210
5.1.5. Síntesis de las Entrevistas en Profundidad 235
5.2. INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS 250
5.2.1. Características del Maestro Mediador en Contextos Vulnerados 251
5.2.2. Pautas Comportamentales del Desempeño Pedagógico Exitoso 258
5.2.3. Estrategias Favorecedoras Ambientes Activo Modificantes 263
5.2.4. Vinculación Socioeducativa Positiva 270

5.2.5. Construcción Socio-Histórica de la Identidad Pedagógica 272

5.2.6. Desafíos de la Profesionalidad Docente en Contextos Vulnerados 279

5.2.7. Complejidades Educativas de la Adolescencia en Contextos Vulnerados 287

5.2.8. Obstaculizadores de las Experiencias de Aprendizaje Mediado 292

6. REFLEXIONES FINALES 301

6.1. A MODO DE CONCLUSIONES 301

6.2. LIMITACIONES Y PROYECCIONES DEL ESTUDIO 318

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 322

8. ANEXOS 352

ANEXO 1 CONSENTIMIENTO INFORMADO PARTICIPANTES 352

ANEXO 2 AUTORIZACIÓN DIRECTOR CENTRO EDUCATIVO 354

ANEXO 3 SOLICITUD VALIDACIÓN INTRUMENTO JUECES EXPERTOS 356

ANEXO 4 RECOMENDACIONES DR. JURJO TORRES SANTOMÉ 360

ANEXO 5 RECOMENDACIONES DR. ALBERTO MORENO DOÑA 363

ANEXO 6 RECOMENDACIONES DR. WALTER MOLINA CHAVEZ 365

ANEXO 7 RECOMENDACIONES DR. CARLOS CALVO MUÑOZ 367

ANEXO 8 TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD: EDGARDO 370

ANEXO 9 TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD: HUMBERTO 382

ANEXO 10 TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD: JULIA 394

ANEXO 11 TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD: JUAN 407

ANEXO 12 ENTREVISTA COMPLEMENTARIA ALUMNADO: DANIELA 420

ANEXO 13 ENTREVISTA COMPLEMENTARIA ALUMNADO: LUIS 426

ANEXO 14 ENTREVISTA COMPLEMENTARIA ALUMNADO: MARCOS 433

ANEXO 15 ENTREVISTA COMPLEMENTARIA ALUMNADO: PAMELA 436

ANEXO 16 ENTREVISTA COMPLEMENTARIA ALUMNADO: DULCE 441

ANEXO 17 ENTREVISTA COMPLEMENTARIA ALUMNADO: MANUEL 449

ANEXO 18 SÍNTESIS ENTREVISTAS COMPLEMENTARIAS ALUMNOS 453

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

TABLA 1	Códigos generados en el Procesamiento de los datos	**105**
TABLA 2	Categorías Generadas en Análisis Datos Cualitativos	**107**
TABLA 3	Categoría: Características del Maestro Mediador	**110**
TABLA 4	Categoría: Complejidades Educativas de la Adolescencia	**112**
TABLA 5	Categoría: Construcción Socio-histórica de la Identidad Pedagógica en Contextos Vulnerados	**113**
TABLA 6	Categoría: Desafíos de la Profesionalidad Docente en Contextos Vulnerados	**115**
TABLA 7	Categoría: Estrategias Favorecedoras de los Ambientes Activos Modificantes	**117**
TABLA 8	Categoría: Obstaculizadores de las Experiencias de Aprendizaje Mediado	**119**
TABLA 9	Categoría: Pautas Comportamentales del Desempeño Pedagógico Exitoso	**120**
TABLA 10	Categoría: Vinculación Socioeducativa Positiva	**122**
TABLA 11	Categoría: Relación entre los Criterios de Calidad y las Estrategias Desarrolladas para su Cumplimiento dentro del Estudio	**128**
TABLA 12	Carta Gantt que orientó el Trabajo Investigativo	**158**
TABLA 13	Códigos Generados en el Procesamiento de los Datos, con las citas más representativas	**455**
FIGURA 1	Síntesis del Marco Metodológico que orienta el estudio	100
FIGURA 2	Análisis de Datos Cualitativos seguidos en el Estudio	102
FIGURA 3	Representación de las Fases del Proceso Investigativo	157
FIGURA 4	Síntesis Gráfica de las Temáticas que emergieron en Entrevistas	235
FIGURA 5	Mapa Conceptual extraído a partir Árbol de Categorías	300

RESUMEN

Paradójicamente, se cuestiona y responsabiliza a la escuela, por las desigualdades sociales existentes, las dificultades de adaptación e integración escolar de aquellos jóvenes inmersos en contextos vulnerados, la sobrecarga de actividades administrativas que coartan la acción educativa y transformadora del pedagogo dentro de una lógica escolar que promueve la homogeneización de los aprendizajes, el individualismo y la exclusión social. Pero ¿Dónde queda el rol de la pedagogía, como acción transformadora sobre el sujeto y los contextos? ¿Por qué la Escuela opera así? ¿Es posible encontrar prácticas pedagógicas exitosas en contextos vulnerados?

Esta compleja red de relaciones que trascienden los límites del espacio y tiempo escolar, adquiere especial interés desde las experiencias de Aprendizaje Mediado, asumido como un enfoque pedagógico optimista acerca del desarrollo cognitivo diferencial de jóvenes inmersos en contextos vulnerados, que favorecen su desarrollo emocional y cognitivo. Para ello, nos interesa interpretar y comprender las pautas de comportamiento que despliegan los docentes que trabajan con adolescentes provenientes de contextos vulnerados.

Metodológicamente, la investigación se desarrolla desde un enfoque interpretativo cualitativo; explorando biográficamente, las pautas de comportamiento que orientan al docente en su relación

con jóvenes provenientes de contextos vulnerados, develando aquellos espacios de tensión, resistencia y subversión sociocultural que coexisten durante los procesos de escolarización, asumiendo la educación como un proceso de co-construcción de identidad, sentido y conocimiento para sus miembros. Por ende, para la interpretación de los datos, recurrimos al análisis de contenido, siguiendo la lógica de la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002) y las Entrevistas en Profundidad (Kvale, 2011), desde una perspectiva biográfica (Pineaud y Jobert, 1989; Pineaud y Le Grand, 1993; Pujadas, 1992; Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

Los hallazgos que emergen de este trabajo, nos permiten develar la importancia del mediador en la construcción de una práctica educativa generadora de ambientes educativos activos modificantes, que potencian el desarrollo integral de todo ser humano, y particularmente del alumnado proveniente de contextos vulnerados. Finalmente, nos permite proponer criterios de acción pedagógica relevantes, que enriquezcan el desarrollo pedagógico crítico del profesorado que se desempeña en tales espacios y tiempos educativos.

PALABRAS CLAVES: Aprendizaje, Experiencias de Aprendizaje Mediado, Pedagogía Crítica, Adolescencia, Contextos Vulnerados.

1. INTRODUCCIÓN

El propósito de este estudio, es una contribución a la formación integral de todo aquel pedagogo que se desempeña en contextos vulnerados[1], en donde han abordado educativamente a jóvenes vinculados a episodios de infracción de ley. Por otra parte, se convierte en una experiencia metodológica relevante de comprensión y análisis crítico para las ciencias sociales, respecto a la educación como un eje fundamental para el cambio y la transformación social, que nos permita transitar hacia una nueva realidad educativa, más amplia e inclusiva, y en donde el tradicional papel del docente sea capaz de enfrentar los múltiples cambios estructurales, políticos, económicos y socioculturales de nuestros tiempos, en el desafío del reconocimiento y abordaje de la complejidad de jóvenes provenientes de entornos vulnerados, los que arrastran una serie de códigos y prácticas culturales particulares, que deben ser recogidos e interpretados adecuadamente, para el descubrimiento de su potencial de aprendizaje y el reconocimiento positivo de sus destrezas y experiencias previas, puesto que tales habilidades les han posibilitado sobrevivir en contextos marcados por la exclusión y las desigualdades sociales. De lo contrario, simplemente su contexto de origen, será la excusa para potenciar y reforzar, las profecías auto-cumplidas de fracaso y deserción escolar que precipitan su desencantamiento y oposición hacia el sistema escolar imperante.

Pese a lo anterior, pareciera ser que la escuela opera como un espacio y tiempo social de reproducción de pautas culturales, desde la que se desprenden profundas tensiones y contradicciones entre sus integrantes, influenciada por la globalización, la que ha debilitado la autoridad del Estado para promocionar políticas redistributivas y programas más fuertes (Rizvi y Lingard, 2013: p. 200). Así, la función de la escuela ha consistido en la transmisión y reproducción de la cultura a sus estudiantes (Bernstein,

[1] Cuando hablamos de contextos vulnerados, estamos haciendo mención a todos aquellos ambientes y/o espacios de desarrollo en los que se han desenvuelto los niños, niñas y adolescentes durante su trayectoria vital, caracterizados por las desigualdades sociales imperantes (cesantía, pobreza, violencia, marginación y exclusión social, precariedad de vivienda, aislamiento, profecías auto-cumplidas de fracaso; estigmatización, desigualdad económica, etc.), como factores socioculturales que directa o indirectamente repercuten sobre los procesos educativos del alumnado y la vulneración de sus derechos. Dicha conceptualización implica una mirada más profunda y crítica respecto a las responsabilidades que tiene la familia, la escuela, la sociedad y/o el Estado en la perpetuación estructural de estas condiciones así como de las necesidades de transformación y reivindicación educativa, que posibiliten la construcción de un espacio y tiempo educativo más democrático y justo para todos/as.

2004), para integrarlos en la sociedad, convirtiéndose en un mecanismo de movilidad social. Sin embargo, desde la Revolución Industrial, la escuela adopta y transmite relaciones asimétricas y jerárquicas entre sus miembros (Foucault, 1996), asegurando para unos pocos el acceso al conocimiento, en desmedro, de los oprimidos, quienes reciben procesos instruccionales superficiales y homogeneizadores. Esta aberrante realidad, se ve reflejada por una escuela sin vida propia, en la que el profesorado cimenta muchas de las desigualdades descritas, mediante una práctica pedagógica monótona y conveniente al sistema escolar (Jackson, 1991).

De ahí que el profesor es instalado como la figura de autoridad encargada de transmitir unidireccionalmente los saberes y prácticas escolares que forman parte de la cultura hegemónica al alumnado (Fernández, 2003b: p. 270), quienes pasivamente operan como receptores de esta práctica pedagógica, que fomenta la observación, repetición y la copia; provocándose una ruptura entre esta lógica escolarizante y los agentes socializadores primarios (familia y comunidad de origen por ejemplo) que promovían la libertad, autonomía y exploración de su espacio vital en los infantes. Al parecer, muchos profesores responden mejor en las discusiones que ocurren en una atmósfera menos formal, ya que no todos afrontan con seguridad y conocimiento el desafío de un discurso coherente y consecuente sobre la enseñanza (Lieberman y Miller, 1992: pp.11-12).

Creemos que la escuela se instaló con firmeza ante las dinámicas culturales existentes, para fortalecer la acción Estatal sobre los sujetos escolarizados, sucumbiendo a los intereses del poder dominante, prescindiendo muchas veces, de aquellos saberes y prácticas culturales que nutrían a las clases populares (disciplinas o corrientes científicas, temas sociales y morales controvertidos, estilos de vida, modelos de relacionarse y de estar en el mundo, etc.). Estas demandas socioculturales han facilitado que la escuela, propague un contexto inundado de incomunicaciones e incomprensiones entre los actores educativos, en medio de prácticas pedagógicas coercitivas que muchas veces, reducen el aprendizaje a una calificación (olvidando el proceso), castigando la curiosidad y la exploración, la colaboración y la creatividad por ejemplo.

Somos testigos de un mundo repleto de contradicciones, desigualdades, turbulencias y conflictos sociales, en los que se vuelve necesario y quizás imprescindible, encontrar los nuevos sentidos de la educación y de la escuela, así como de las relaciones entre ambas (Marchesi y Martín, 2014: p. 20), replanteándonos los objetivos para los que la escuela existe, del rol de los demás agentes educativos (familia, comunidad, Estado, etc.) en la sociedad, y de cómo abordar el desgaste y agotamiento observable entre los educadores, ante condiciones laborales adversas. Pensamos que este tipo de cuestionamientos y esfuerzos investigativos, en torno al modelo escolar imperante, nos permiten pensar de un modo más abierto y crítico (Marchesi y Hernández, 2003: p. 203), respecto a las necesidades educativas de nuestro alumnado y de la formación de los maestros que se desempeñan en tales espacios y tiempos, para la superación de las desigualdades sociales existentes y de la construcción de nuevos espacios de relación y comunicación entre los actores educativos.

En sintonía con lo anterior, creemos que esta compleja red de relaciones, adquiere especial interés al centrar nuestra mirada en aquellos docentes que se desempeñan en establecimientos educativos que atienden a jóvenes que han estado vinculados a episodios de infracción de ley[2] durante su trayectoria vital (pertenecientes muchas veces, a los grupos más vulnerados de la sociedad). En ellos, las experiencias investigativas previas nos muestran que el panorama escolar al que se enfrentan es bastante sombrío, y se convierte en un foco de tensión y conflicto permanente, dado que la escuela no logra adecuarse a las diversas características que éstos poseen, precipitándolos de alguna forma, a la deserción escolar, la cual "mientras más precoz, genera más posibilidades de que el adolescente presente conductas delictuales" (Gottfredson, Sealock y Koper, 1996; Fernández, 2003a, p. 5; Sandoval, 2012;

[2] Resulta importante indicar que la naturaleza y profundidad investigativa que persigue este trabajo, en relación a los adolescentes infractores de ley, se encuentra sustentada en la experiencia y abordaje que el propio investigador ha desarrollado los últimos 5 años como Psicólogo en la red de Justicia Juvenil de SENAME – Región de Los Ríos. En este contexto, ha podido desarrollar diversos procesos investigativos de carácter socioeducativo tendientes a develar la propensión a aprender que estos exhiben, descubriendo sus posibilidades educativas a partir de una amplia gama de recursos y potencialidades que no están siendo debidamente aprovechados y/o reconocidos dentro del sistema escolar actual (Sandoval, 2014a). Asimismo, ha participado como consultor en materia de intervención socioeducativa en Justicia juvenil para organismos colaboradores de SENAME en la III, IV y XIV región de Chile.

Sandoval, 2014b) al menospreciar sus aprendizajes y experiencias previas, dado que no son parte del “monopolio del saber” construido por la escuela, estableciendo procesos de marginación y exclusión social.

En palabras de Bourdieu y Passeron (1977), la escuela perpetúa un conflicto cultural al garantizar una socialización diferencial, no uniforme, que mantiene una distribución desigual del capital cultural. Pero ¿son las escuelas un aparato ideológico del Estado que reproducen los requerimientos ideológicos y neoliberales de los sistemas de producción o encarnan también tendencias contradictorias, de resistencia y de lucha? ¿Por qué la escuela se ha mantenido estática y pasiva frente a las transformaciones de la sociedad? ¿Qué rol le cabe al docente y a la sociedad en esta materia? ¿Para qué educamos o a qué modelo de persona y de sociedad aspiramos? ¿Existen prácticas pedagógicas transformadoras, que le posibiliten al docente, actuar como un mediador emocional y cognitivo de aprendizajes en contextos vulnerados? ¿Cómo construyen, planifican y organizan sus prácticas pedagógicas? ¿Qué priorizan y qué dejan de lado?.

Hay que hacer notar, que desde diferentes modelos y perspectivas pedagógicas, al docente se le han atribuido diversos roles (Díaz-Barriga y Hernández, 2002), tales como: transmisor de conocimientos; asesor; instructor, animador; supervisor; guía del proceso de aprendizaje; acompañante; co-aprendiz; investigador educativo; evaluador educativo, etc. En efecto, se recalca la necesidad de que los docentes no reduzcan su quehacer pedagógico a la estricta transmisión de información, anclada en el currículum obligatorio y las tareas de aprendizaje, las que muchas veces, son poco o nada relevantes para el alumnado, en especial, el perteneciente a grupos o colectivos socialmente excluidos.

Es más, el maestro ni siquiera debe ser un mero facilitador del aprendizaje, sino que exige transformarse en un mediador emocional y cognitivo de los aprendizajes de sus estudiantes, para guiar y orientar la actividad del educando en la creación de nuevas relaciones posibles. En esta misma línea, y en palabras de Meirieu (1994), la enseñanza no puede operar como un artificio y mucho menos como un conjunto limitado de técnicas convenientes al espacio y tiempo escolar. Al contrario, la

pedagogía expresa la compleja relación existente entre un profesor y un alumno, dentro de un espacio y tiempo complejo. De ahí que en esta relación, y las pautas de comportamiento que emergen, se anida el interés y propósito de este trabajo investigativo, para generar su propia superación y subversión, desde el análisis de las trayectorias vitales de los maestros.

Por consiguiente, este trabajo se construye sobre la idea de que la educación[3] es un proceso complejo y dialógico, influido por las relaciones que el sujeto establece con su entorno o al menos, de las posibilidades de desarrollo que éste le ofrezca. Así, apostamos por la promoción de centros educativos flexibles, capaces de responder a la diversidad de situaciones y del alumnado, en donde la figura del maestro adquiere una importancia significativa, de acuerdo a las estrategias y pautas de comportamiento que despliegue dentro del aula.

Desde esta perspectiva, los procesos educativos pueden ser visualizados como un ambiente de mediación pedagógica[4] y transformación sociocultural permanente, en la que el docente, en tanto mediador, pueda reflexionar biográficamente en torno a su quehacer profesional y vincularse desde un nuevo rol, con estos jóvenes generando modificaciones cognitivas diversas y complejas (prueba de ello, es la plasticidad cerebral con la que cuentan, la que fluye desde el nacimiento de manera autoorganizada y polifacética).

Sin embargo, la realidad actual a la que se enfrentan muchos de estos jóvenes, es impulsada por la generalización de lógicas punitivas y represoras que imponen una

---

[3] Entendemos la educación, guiándonos por los aportes de Freire (1998) quien en su obra Pedagogía de la Autonomía, concibe la educación como un proceso permanente que se rehace constantemente en la praxis (no puede haber acción sin reflexión, exigiendo una armonía entre la teoría y la práctica), reconociendo la naturaleza histórica de los hombres y el potencial creativo libertario que posee. Así, los educandos se transforman en “investigadores críticos” en diálogo con el educador, quien a su vez es también un “investigador crítico”. El papel del educador, será entonces, el de proporcionar las condiciones para que el educando pase del nivel de la doxa (opinión) al nivel del logos (conocimiento veraz) en su comprensión del hombre y del mundo.

[4] Cuando hablamos de procesos de mediación pedagógica, estamos refiriéndonos a que dichos procesos transcurren y superan los límites del espacio escolar formal, desplegándose en tiempos y espacios diversos donde el mediador (padre, madre, profesor u otro referente significativo para el estudiante), debiera ser capaz de promover ambientes activos modificantes que estimulen la reciprocidad, el desarrollo de las potencialidades de los niñ@s y adolescentes, las preguntas incentivadoras (búsqueda de lo nuevo y complejo), la intencionalidad, otorgándole un sentido a lo que se aprende, para que lo aprendido se utilice a futuro, en ausencia de esta figura.

mirada reformatoria y penal sobre aquellos que no se adaptan al formato homogéneo y tradicional de la sociedad. Más aún, su ingreso desde temprana edad en las dinámicas restrictivas de la escuela en que se consolidan procesos de escolarización[5], provocando que sus potencialidades pierdan gradualmente su genialidad, coartadas por la cultura escolar planificada, individualista, sistemática y correccional que determina cuándo, cómo y qué es lo que se debe transmitir y aprender.

Por ello, creemos necesario desarrollar un estudio desde una perspectiva psicosociopedagógica que sea capaz de dar cuenta de las pautas de comportamiento que despliega el docente, en su relación con jóvenes infractores de ley. Asimismo, buscaremos interpretar y comprender, los patrones que caracterizan la mediación pedagógica, diferenciándolos en función de los contextos en donde se produce dicha emergencia; además de explorar y describir las estrategias pedagógicas exitosas empleadas por el docente, que nos ayuden a sistematizar el aporte fundamental que tales actores promueven al proceso educativo en contextos vulnerados, señalando las implicancias pedagógicas y epistemológicas de esas prácticas, para proponer criterios de acción pedagógica fundamentados en la complejidad y criticidad de estos constructos.

Metodológicamente, la investigación se desarrollará desde un enfoque interpretativo cualitativo; el cual explorará biográficamente, la práctica pedagógica del docente en su relación con jóvenes provenientes de contextos vulnerados (vinculados a episodios de infracción de ley por ejemplo). Para ello, en la interpretación de los datos recurrimos al análisis de contenido, siguiendo la lógica de la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002) y las Entrevistas en Profundidad (Kvale, 2011), desde una perspectiva biográfica (Pineaud y Jobert, 1989; Pineaud y Le Grand, 1993; Pujadas, 1992; Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

[5] En este trabajo, será vital diferenciar entre aprendizaje y los procesos de escolarización, compartiendo las ideas de Iván Illich (1974), quién señala que esta distinción implica separar el objetivo humanístico del maestro, del impacto de la estructura invariante de la escuela. Lo anterior, se debe a que esa estructura oculta constituye una forma de instrucción que el maestro o el consejo de la escuela nunca llegan a controlar. Los procesos de escolarización transmiten indeleblemente el mensaje de que sólo a través de la escuela podrá el individuo prepararse para la vida adulta en la sociedad e insertarse en las redes de producción, que lo que no se enseña en la escuela carece de valor, y que lo que se aprende fuera de la escuela no vale la pena aprenderlo.

Mediante la realización de este trabajo, develaremos la importancia del docente mediador en la construcción de una práctica educativa generadora de ambientes educativos activos modificantes, que potencien el desarrollo integral del sujeto mediado, y en la que educar, sea una invitación para forjar e incentivar nuevos comportamientos, donde el deseo de bienestar individual pueda ser sustituido por el de una mayor dignidad personal, cultural y moral, pensando críticamente nuestro presente.

1.1. CONSTITUCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

1.1.1. Importancia y Justificación del Estudio

Una investigación de este tipo, representa un área inédita y escasamente investigada desde las Ciencias Sociales y Humanas, ya que en palabras de McLaren y Kincheloe (2008: p.33), los estándares positivistas de rigor, tal como los utilizan en la actualidad, los investigadores e investigadoras de sociología, de psicología y de temas educativos afines, tienden a excluir el trabajo complejo, multidimensional y multimetodológico necesario para producir datos significativos y útiles (Schon, 1995), invisibilizando las profundas contradicciones que se generan entre los actores educativos y, por ende, directa o indirectamente, replican el *statu quo* para mantener las reformas superficiales generadas desde el nivel central.

Especialmente en el ámbito de los episodios de infracción de ley cometidos por adolescentes, las acciones y esfuerzos que el Gobierno de Chile se encuentra realizando en torno al abordaje y prevención de la delincuencia juvenil (Ley de Responsabilidad Penal Adolescente Nº 20.084[6], Programas de Intervención en el medio libre, Semi-cerrado y cerrado del Servicio Nacional de Menores[7], etc.), no han sido capaces, suficientes ni idóneos, para abordar a este segmento, de manera integral

[6] Introdujo algunas modificaciones importantes tales como el fin del examen de discernimiento para los adolescentes mayores de 16 años y menores de 18 años y baja la responsabilidad penal, que ahora es a partir de los 14 años. Adicionalmente, se cambia el enfoque de la justicia juvenil de un sistema coercitivo a uno que va orientado a la reinserción social de aquellos que han infringido la ley penal (SENAME, 2010; 2011). Para encontrar mayor información al respecto, sugerimos visitar el sitio web del Servicio Nacional de Menores, en la sección de Justicia Juvenil: www.sename.cl

[7] El SENAME es el órgano encargado de ejecutar sanciones y medidas para el Sistema de Justicia Penal Juvenil, tiene el deber de contar con la oferta necesaria para la ejecución del catálogo de medidas y sanciones contemplado en la Ley, mediante el desarrollo de programas de atención con estándares de calidad, orientados a la reinserción social para adolescentes que han entrado en conflicto con la ley penal. Esta información ha sido extraída desde el sitio web del SENAME, en el Apartado de Justicia Juvenil: http://www.sename.cl/wsename/otros/Orientacion_Tecnicas_Programa_Salidas_Alternativas_01-12-2011.pdf

(Sandoval, 2012). Más aún, se han generado múltiples acciones y dispositivos de control, desde el nivel central, sin conocer realmente el fenómeno ni al sujeto involucrado. La realidad es más dramática y compleja, al sumergirnos en el sistema escolar actual, ya que éste no ha sido capaz de atender integralmente las necesidades educativas de éstos adolescentes, aumentando las tasas de fracaso y deserción escolar (Román, 2003; Pérez, Díaz y Vinet, 2005; Flamey, 2006).

No podemos negar que existe una suerte de molde estereotipado de lo que es un maestro y de lo debe ser un estudiante, si bien esto no se maneja a nivel racional, pareciera ser, en palabras de Arellano (2005), que existe una suerte de inconsciente colectivo que orienta y define los roles entre los docentes y estudiantes dentro del espacio y tiempo escolar. Tales roles, operarían como actitudes de grupo y no como sujetos individuales que ejercen influencia dentro del aula, remitiéndolos a una escuela, pervertida por la necesidad de cuantificarlo todo (Cardús, 2000), al incentivar la competencia y la clasificación de sus estudiantes, obteniendo resultados decepcionantes en términos de mejora de la calidad de la educación (Piketty, 2015: p. 242).

Las hegemonías imperantes que mantienen el *statu quo* no nos pueden frenar ni seguir adormeciendo dentro del encierro escolar (Corea y Lewkowicz, 2004). Estas reflexiones, plantean un enorme desafío para las Ciencias Sociales y el rol que tienen en América Latina, en momentos en que las desigualdades sociales y educativas aumentan drásticamente. Al respecto, Colom (2004) y Morin (2002), concuerdan en señalar que existe la imperiosa necesidad de un replanteo epistemológico y teórico de la concepción y práctica pedagógica tradicional, por la escasa o ninguna incidencia de los resultados en la toma de conciencia del sujeto y de la necesidad de reivindicar lo humano, desde un plano crítico y comprometido con la educación. Por ello, buscamos sembrar el germen del análisis crítico acerca de nuestra sociedad, para recuperar desde la educación, el carácter político que nos movilice hacia la emancipación del sujeto y la transformación social.

Tal como se ha dicho previamente, estamos viviendo una época dominada por la política neoliberal y deshumanizadora, que ha originado y orientado los sufrimientos de muchas personas, y por otra parte, ha permitido y mantenido el enriquecimiento de los

grupos dominantes; aumentando el malestar en nuestra sociedad y deteriorando la calidad de vida y oportunidades educativas de millones de personas en el mundo (Apple, 1998; Purpel, 1999; Mclaren, 2000; Giroux, 2004; Stiglitz, 2012).

En respuesta a lo anteriormente expuesto, las Ciencias Sociales no pueden estar ajenas a estos fenómenos de tensión sociocultural que repercuten en la escuela. En coherencia con Manzano (2008), cobra fuerza la necesidad de construir una intervención integral y participativa entre los agentes educativos (profesores, orientadores, mediadores, trabajadores sociales, padres, madres, etc.), para lograr que estos jóvenes, tengan la oportunidad de aprender habilidades de vida o capacidades para la inserción social y laboral, a tomar decisiones, a resolver problemas, a comportarse y a convivir (Vélaz de Medrano, 2002: p. 27), dicho de otro modo, nos incita a la resignificación de nuestros roles en la sociedad, desde los procesos de mediación pedagógica, para enfrentarnos a la opresión de clases y a cualquier tipo de práctica discriminatoria, instalando al ser humano en el centro de nuestro compromiso ético y político con los oprimidos y desposeídos (Meyerson, 2000; Freire, 2001; Dussel, 2002).

En lo práctico, creemos que este estudio nos permitirá obtener información relevante, desde la visión de los docentes que intervienen con adolescentes provenientes de contextos vulnerados, respecto a su quehacer profesional, las estrategias que facilitan la creación de ambientes educativos activos modificantes y el impacto del mismo, profundizando en las relaciones que se co-construyen dentro y fuera de la escuela, en tiempos y espacios diversos, pesquisa que resulta clave para contribuir a la implementación de futuras intervenciones en torno a la reinserción social efectiva de jóvenes provenientes de contextos vulnerados, valorando y recogiendo la voz de estos valiosos pedagogos, presentes en la Región de Los Ríos. Estamos convencidos de que existen educadores o educadoras que han necesitado detenerse a pensar en lo que estaban viviendo o experimentando al interior de la escuela, que han necesitado relatar y compartir sus experiencias pedagógicas con otros colegas, para replantearse el impacto de las mismas en el deseo de entender y comprender de manera más profunda a sus estudiantes (Lodi, 1982; Tonucci, 1981; Paley, 2006), ya sea por la complejidad que éstos le generaban al interior del aula, o porque les

interesaba conocer y develar su infancia o incluso, por los repetidos episodios de encuentros y desencuentros que experimentaban con su alumnado, para develar desde su saber pedagógico, el camino necesario para revertir tal situación y contribuir a los procesos educativos de sus estudiantes y a su formación integral.

Por ende, y en palabras de McLaren y Kincheloe (2008), necesitamos seguir desarrollando análisis críticos desde las Ciencias Sociales y Humanas, pero al mismo tiempo, requerimos llegar a un número mayor de profesores y profesoras, de actores sociales, de familias y comunidades organizadas, haciendo que nuestros hallazgos y reflexiones sean lo bastante accesible, como para que participen de los procesos de transformación social que necesitamos en esta época (Rizvi y Lingard, 2013) y, al mismo tiempo, para que puedan reunirse, discutir, reflexionar, compartir prácticas y observaciones que transciendan los límites del espacio y tiempo escolar (Fullan, 2007: p. 91), teniendo como foco, el aprendizaje del alumnado. Esperamos que este tipo de estudios, aporten en esa línea, en la comprensión de los procesos pedagógicos y psicosocioeducativos que despliegan los maestros en contextos vulnerados, asumiendo en palabras de Contreras y Pérez de Lara (2010: p.243) "la educación como relación abierta y no resuelta, como experiencia paradójica, como un estar y actuar en una situación que no puede ser mirada ni de modo lineal, ni de modo mecánico, como si de conjunto de acciones y reacciones se tratara".

1.1.2. Nuestro Problema de Investigación

Pareciera ser que los cuestionamientos a la institución escolar poseen una larga data. De ahí que se le cuestione, su incapacidad de modificarse a sí misma, reproduciendo anacrónicamente los modelos ideológicos y socioeconómicos imperantes, profundizando las diferencias sociales[8], transformándose en un instrumento de poder al servicio de las clases dominantes (Bordieu y Passeron, 1977; Lears, 1981; Bowles y Gintis, 1985; Althusser, 1988). Más aún, la escuela ha sabido resistir el paso del tiempo y los diversos movimientos de transformación

[8] Para muchos la escuela no es la única institución que deba hacerse cargo de las transformaciones sociales. Al respecto, Paulo Freire señalaba que la educación no puede cambiar el mundo, pero sí cambia a las personas que pueden cambiar el mundo. Esta transición exige una educación revolucionaria del sujeto, para que sea capaz de reinventarse a sí mismo y su entorno (superando las meras reformas), haciéndose necesario contar con las participación activa de las masas populares (Freire y Faundez, 2013).

política, económica, social, religioso, etc. Sin embargo, creemos que se ha puesto un énfasis exagerado en el modo como las determinantes estructurales promueven la desigualdad económica y cultural, subestimando la forma en que el propio sujeto se acomoda, media o se resiste al capitalismo, con sus prácticas sociales dominantes, tal como ocurriría en aquellos contextos vulnerados, donde el docente se relaciona dentro del sistema escolar, con adolescentes vinculados a episodios de infracción de ley. Aquí, notamos que la orientación pedagógica destinada a los jóvenes en contextos vulnerados, prueba, sin duda alguna, las grandes contradicciones entre luchar por la integración y la mejora de las oportunidades sociales, o la crítica hacia el sistema socioeconómico excluyente y desigual (Díaz, 2011).

Este marco escolarizador ha impactado en la cultura, generando diversas disputas y resistencias al interior de la escuela, producto de prácticas pedagógicas que muchas veces, influidas por la tecnología escolar, se fundamentan en una *praxis* empirista, disciplinada y autoritaria, promoviendo modos de pensar, enseñar y relacionarse, que homogeneizan y coartan la riqueza cultural de sus estudiantes, afectando el desarrollo de su potencial de aprendizaje, puesto que sólo emergen saberes descontextualizados y carentes de sentido para el joven en su espacio cotidiano.

Vemos cotidianamente que al interior de la escuela, se confrontan la heterogeneidad de la sociedad y sus miembros, aumentando el malestar y la agonía de docentes y estudiantes situados en contextos vulnerados, haciéndose necesario reflexionar en torno a las pautas de comportamiento que despliega el docente en este tipo de contextos, que nos posibilite repensar y desescolarizar[9] la escuela de hoy. Lo descrito anteriormente, es coherente con lo expuesto por Marchesi y Martin, al señalar que “las políticas educativas no están consiguiendo, en la mayoría de los casos, fortalecer la profesión docente para enfrentarse con éxito a los retos actuales.

[9] Recurrimos a los aportes de Illich (1971), quien impulsa la idea de la desescolarización de la escuela, para terminar con el monopolio de la enseñanza (la instrucción produce el aprendizaje) y en donde la escuela opera como el templo del saber, fuera del cual no hay salvación alguna. Por ello, postulamos un retorno a la responsabilidad y a la conciencia crítica de los estudiantes, en su propensión a aprender que les posibilite superar la alienación, burocracia y represión escolar al que se ven enfrentados los oprimidos (entre ellos, los jóvenes infractores de ley), para recuperar la libertad de aprender, de relacionarse con los demás y de alcanzar un aprendizaje colaborativo por medio de los procesos de mediación pedagógica.

Al contrario, se encuentran en un momento de inseguridad profesional que conduce al desánimo y a la pérdida del sentido de su tarea" (2014: p. 157).

De esta forma, la escuela se ha vaciado de sentido, contenido y atractivo para muchos profesores y estudiantes; convirtiéndose en un espacio inhóspito y rutinario; inundado de prejuicios y desencuentros entre sus miembros, dado que los adolescentes encerrados dentro del aula, están regidos por normas y criterios rígidos de comportamiento, guiados por una planificación detallada respecto a cómo se debe enseñar[10], negando la emergencia de la curiosidad, autonomía, imaginación, creatividad y la autoorganización, que potenciarían el desarrollo integral de todo ser humano.

Para ello, buscamos interpretar y comprender, las pautas de comportamiento que caracterizan el desempeño profesional de los docentes, diferenciándolos en función de los contextos en donde se produce dicha emergencia; además de explorar y describir las estrategias pedagógicas empleadas por el docente, que permita sistematizar dicho quehacer profesional en contextos vulnerados, señalando las implicancias psicosociopedagógicas de esas prácticas, para proponer criterios de acción fundamentados en la complejidad y criticidad de estos constructos.

Este tipo de investigaciones, busca desafiar las ideologías imperantes, que nos permitan generar aportaciones interdisciplinares y nuevas formas de conocimiento, que no sean reductibles a la panacea escolar actual y las formas burguesas de control, como base para la transformación social. Estamos convencidos que mediante la caracterización de los rasgos que estos profesores despliegan en contextos vulnerados, contribuiremos a la revalorización de la profesionalidad docente, fundamentando la necesidad de repensar la escuela, ya que generalmente las reformas propician la razón instrumental en detrimento del análisis crítico, de la investigación y de la reflexión sobre las propias acciones (López de Maturana, 2003: p. 261).

---

[10] Dentro del monopolio escolar, se observa que la escuela sirve para asignar a cada uno un lugar preciso en la clase y en la sociedad. Se aprende que no se puede aprender fuera de ella y que el aprendizaje es un proceso de consumo industrial (Reimer, 1970).

En definitiva, sospechamos que los adolescentes vinculados a episodios de infracción de ley, que se encuentran escolarizados, arrastran no sólo las desventajas asociadas a su origen social, estatus socioeconómico bajo, disfuncionalidad familiar, etc., sino también las desigualdades que generan una escuela y una sociedad que legitima y reproduce tales diferencias de origen. Por ello, el propósito de esta experiencia investigativa, gira en tensionar críticamente el paradigma escolar actual y, específicamente, el rol del docente como una figura relevante y significativa para estos jóvenes, en tanto se asuma como mediador emocional y cognitivo, ofreciendo mayores oportunidades para el despliegue de sus potencialidades y recursos. Bajo este ámbito de acción, la Experiencia de Aprendizaje Mediado, aporta a la escuela elementos de apoyo relevantes y complejos, para que los profesores desplieguen estrategias alternativas a las tradicionales, en beneficio del aprendizaje significativo y trascendente de sus educandos; así como también, favorezcan el enriquecimiento de las capacidades de los estudiantes provenientes de diversos contextos, enseñándoles estrategias y procesos que favorezcan su desarrollo emocional y cognitivo.

1.2. SUPUESTOS ORIENTADORES DEL TRABAJO

- El paradigma escolar imperante instala las desigualdades sociales, puesto que reproduce el modelo económico e ideológico de las clases dominantes.
- La escuela opera como un ambiente pasivo, al homogeneizar y coartar el aprendizaje de jóvenes provenientes de contextos vulnerados (vinculados a episodios de infracción de ley por ejemplo), obstaculizando su desarrollo y potencialidades.
- La educación es un proceso de transformación social, polifacético, multidimensional y complejo (coherente con la propensión a aprender en la vida misma), que potencia la creación de nuevas relaciones posibles.
- La tarea del educador en tanto mediador, se caracteriza por su optimismo frente al desarrollo de todo estudiante, por lo que acoge el desafío de innovar en su medio educativo, favoreciendo y enriqueciendo el proceso educativo, gracias a la EAM. Por ende, su tarea será la de mostrar misterios e incentivar en el educando, el deseo de indagar y descubrir su entorno.
- Los procesos de mediación pedagógica, facilitan la transmisión cultural (valores,

códigos, normas, etc.) en los estudiantes y estimulan el despliegue del aprendizaje, contribuyendo al desarrollo de sus potencialidades y a la formación integral del ser humano, superando con creces, los límites del espacio y tiempo escolar.

- Las trayectorias vitales de los educadores insertos en contextos vulnerados, son una herramienta histórica cultural válida para comprender las experiencias de aprendizaje mediado, al entregarnos antecedentes sobre sucesos relevantes de las pautas de comportamiento que caracterizan y enriquecen su quehacer pedagógico.

1.3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

- ¿Qué patrones orientan el desempeño profesional de los docentes que trabajan con adolescentes provenientes de contextos vulnerados?
- ¿Qué estrategias pedagógicas favorecen la creación de Ambientes educativos activos modificantes en contextos vulnerados?
- ¿Cuáles son las dinámicas relacionales que construyen los docentes en la interacción educativa con adolescentes provenientes de contextos vulnerados?
- ¿Cómo los docentes han construido, a lo largo de su trayectoria vital, su identidad profesional y cuáles son las consecuencias de su pensamiento sociopedagógico?
- ¿Qué criterios de acción pedagógica pueden emerger a partir del análisis crítico y complejo de las trayectorias vitales de estos docentes?

1.4. OBJETIVOS: GENERAL Y ESPECÍFICOS

1.4.1. OBJETIVO GENERAL

Interpretar y comprender las pautas de comportamiento que despliegan los docentes que trabajan con adolescentes provenientes de contextos vulnerados, a partir del análisis de sus trayectorias vitales.

1.4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Describir las estrategias que favorecen la creación de ambientes educativos activos modificantes en contextos vulnerados.
- Distinguir el aporte que los docentes generan dentro del centro educativo, señalando sus implicancias socio-pedagógicas, para el abordaje integral de aquellos adolescentes provenientes de contextos vulnerados.
- Caracterizar los patrones que orientan el desempeño profesional de los docentes que trabajan con adolescentes provenientes de contextos vulnerados.
- Explorar las dinámicas relacionales que manifiestan los docentes, en la relación educativa con adolescentes provenientes de contextos vulnerados.
- Proponer criterios de acción pedagógica, que revaloricen el desempeño profesional docente en contextos educativos vulnerados.

2. MARCO REFERENCIAL

El desafío de este estudio radica en incorporar transversalmente, una perspectiva crítica y compleja, capaz de superar las concepciones dicotómicas empiristas arraigadas entre las Ciencias Sociales (dedicadas a la búsqueda de certezas y explicaciones causales que facilitan la construcción de leyes universales acerca del comportamiento del sujeto), para ir más allá, en la comprensión de los complejos procesos y transformaciones que ocurren dentro de la escuela, posibilitando según Morin (1994; 2004) el diálogo que existe entre todas las partes y acceder a formas de conocimiento que permitan vincular la parte con el todo y el todo con sus múltiples manifestaciones, entendiendo que las problemáticas socioculturales, políticas y escolares que enfrentamos en la actualidad, son manifestaciones de una encrucijada global en la que la incertidumbre se instala como espectadora y protagonista en la sociedad, brindándonos la oportunidad de ampliar nuestras perspectivas de análisis hacia la complejidad y a una verdadera toma de conciencia acerca de nuestro labor como investigadores y actores sociales.

Por consiguiente, el sentido psicosociopedagógico y crítico sobre la cual se sustenta este trabajo, exige puntualizar algunos de los constructos teóricos - conceptuales sobre los que giran las tensiones y disputas del proceso investigativo, explicitando sus dimensiones políticas y críticas, a partir de los procesos de mediación pedagógica en que interactúan los docentes con jóvenes que se han vinculado a episodios de infracción de ley (que trasciende y supera los límites de la escuela), entendiendo que es en la cultura donde se manifestarían procesos contra-hegemónicos y contraculturales que impactan en el sujeto escolarizado. Sin embargo, también debemos admitir que la realización de este trabajo, posibilita y nos ayuda a la redefinición posterior de estos constructos, a partir del trabajo de campo y las posibilidades metodológicas por las que optamos.

2.1. ALGUNAS PRECISIONES TERMINOLÓGICAS

En sintonía con lo anterior, y con la finalidad de clarificar conceptualmente los tópicos centrales que guían el presente trabajo, buscaremos precisar en qué sentido entendemos y utilizaremos los términos medulares usados para la construcción de

nuestros objetivos y preguntas de investigación. Para ello, la conceptualización y desarrollo de los términos centrales, emergen dialógicamente, a partir de los principales autores que organizan nuestro marco teórico.

2.1.1. El Pedagogo Crítico

En lo global, incluiremos en este concepto a toda aquella persona que tiene como profesión u oficio, el educar a los niños y jóvenes dentro del espacio formal de la escuela. Asimismo, deberá contar en algún grado, con una formación técnico profesional en el campo de la pedagogía (básica, media, técnico – profesional, etc.) para explorar y sistematizar su idoneidad profesional, que nos permita levantar criterios de acción pedagógica, a partir del trabajo que despliega, con adolescentes infractores de ley.

Por consiguiente y en coherencia con nuestra propuesta investigativa, el pedagogo es aquel sujeto que impulsa una práctica social que emerge de las condiciones históricas, contextos sociales, económico y relaciones culturales. Por ello, se sustenta en una visión ética y política de la realidad, para tratar de llegar a los estudiantes más allá del mundo que conocen. Esta manera de entender y practicar la pedagogía, busca la producción de conocimientos, valores y relaciones sociales que ayuden a adoptar las tareas necesarias, para conseguir una ciudadanía crítica (Giroux, 1999), apreciando el hecho de que todos los espacios educativos son únicos y se disputan políticamente (McLaren y Kincheloe, 2008), mediante la reflexión permanente acerca de su quehacer profesional, como un camino para la transformación social y la construcción de una democracia más justa y equitativa.

2.1.2. Mediación Pedagógica

En lo semántico, este constructo apunta a la acción de interceder por alguien en un determinado espacio y tiempo (en este caso, ligado a los procesos de aprendizaje) con la finalidad de influir o generar modificaciones específicas en su comportamiento. De modo que este “agente humano o mediador, selecciona lo estímulos del medio, los organiza, reordena, agrupa y estructura en función de una meta específica” (Prieto, 1989: p. 31), mucho más allá de las necesidades inmediatas, para que el educando logre ampliar gradualmente sus pautas de comportamiento y aprendizaje.

En relación a lo anterior, compartimos lo descrito por Moreno, Calvo y López de Maturana respecto a que:

> “Todo accionar humano posee una estructura interna susceptible de ser entendida por los estudiantes que provocará, con una mediación adecuada por parte del educador, la implicación cognitiva necesaria y deseada para un adecuado desarrollo del pensamiento. En este caso, la actitud intencional del mediador para lograr la reciprocidad del alumno, se centra en crear ambientes activos y óptimos para el aprendizaje y para lograr que este se implique en la tarea, razón por la cual no se trata de una experiencia meramente instrumental sino de una co-construida entre el mediador y el mediado, o sea, entre el profesor y el alumno” (2013: p. 209).

2.1.3. Adolescentes en Contextos Vulnerados: Una Mirada desde la Infracción de Ley

En relación a este constructo, hacemos alusión a todos aquellos estudiantes que se encuentran actualmente insertos en el sistema escolar, y que hayan sido atendidos por los docentes que dan vida a este trabajo. En lo específico, rescataremos las experiencias vividas por los educadores en su quehacer pedagógico con estudiantes que hayan estado vinculados a uno o más episodios de infracción de ley (judicializados o no), a lo largo de su trayectoria escolar.

Para comprender esta categoría, debemos señalar que las acciones propuestas en Chile, en torno a la delincuencia juvenil, son relativamente nuevas (al igual que en la mayoría de los países de América Latina), ya que la Ley de Responsabilidad Penal Juvenil Nº 20.084, promulgada por el Gobierno de Chile (bajo el trabajo colaborativo del Servicio Nacional de Menores, el Poder Judicial y el Poder Legislativo), entró en vigencia a contar del 08 de Junio 2007. Se trata de una normativa que regula y orienta el sistema de justicia juvenil para los jóvenes mayores de 14 años y menores de 18 años. Dentro de ello, “tiene como propósito reformar radicalmente la respuesta del Estado ante los actos que revisten carácter de crimen o simple delito, cuando estos son cometidos por personas menores de 18 años de edad" (SENAME, 2007: en línea).

2.1.4. Aprendizaje

Según lo señalado por el diccionario de la lengua española (2015), el aprendizaje está relacionado con la adquisición por la práctica, de una conducta relativamente duradera en el sujeto, para mejorar su adaptación al medio. Adicionalmente, resulta significativo incorporar los aportes de Vygotsky (1962), para quien el aprendizaje, se transforma en una actividad de producción y construcción del conocimiento, mediante la cual el niño asimila y acomoda, las pautas sociales de actividad y de interacción, gradualmente desde su entorno sociocultural de origen y posteriormente, en la escuela, bajo condiciones y actividades compartidas por el niño y el adulto, en un marco de colaboración social permanente y coherente con sus posibilidades de desarrollo. Esta concepción del aprendizaje, posibilitaría la adquisición de la lengua en interacción con otras funciones mentales (el pensamiento por ejemplo), para la integración de los diversos instrumentos creados por la cultura, ampliando sus posibilidades naturales de desarrollo y la reestructuración de sus funciones mentales.

De esta manera y en sintonía con lo anteriormente expuesto, compartimos los planteamientos de Calvo (2008) quien integra armónicamente, las influencias de Illich (1971; 1974), Feuerstein (1980; 1983; 1998) y Freire (1998), concibiendo el aprendizaje, como la creación de nuevas relaciones posibles, en tiempos y espacios diversos que supera con creces los límites del espacio escolar, sin que haya necesariamente una intención prescriptiva de enseñanza. De modo tal y en coherencia con los aportes de Vygotsky (1977), la educación debe orientarse hacia la zona de desarrollo próximo[11], en la que tienen lugar los encuentros del niño con la cultura, apoyado por un adulto que desempeña, primero, un papel de partícipe en las construcciones comunes y, luego, de organizador del aprendizaje, para que este proceso psicológico se transforme en un medio significativo y complejo de su desarrollo.

[11] Según Vygotsky (1978: p. 86), caracterizaba la zona de desarrollo próximo como el contraste entre la ejecución de una tarea determinada, con ayuda o sin ayuda. Dicho en otras palabras, “como aquella distancia entre el nivel de desarrollo real, medido por la resolución de una tarea independientemente y el nivel de desarrollo potencial, medido por la resolución de la tarea bajo la dirección de un adulto o en colaboración con niños más capaces”.

2.2. ESCUELA: UN ESPACIO Y TIEMPO DE CONFLUENCIA CULTURAL

En primer lugar, debemos reconocer que para este trabajo, es en la cultura donde se manifiestan los procesos contra-hegemónicos y educativos (Popkewitz, 1994) a los cuales intentaremos dar respuesta, teniendo como punto de partida, las pautas de comportamiento que despliegan los docentes en la interacción con jóvenes infractores de ley, superando con creces, los límites del espacio y tiempo escolar.

Interpretar y comprender tales dinámicas, se vuelve un desafío complejo, debido a la diversidad de enfoques teóricos que lo han desarrollado desde las Ciencias Sociales. Sin embargo, precisaremos algunos de sus componentes y caracterizaciones fundamentales para comprender la esencia de esta propuesta investigativa. A partir de lo anterior, entendemos que la cultura se construye permanentemente por medio de la interacción con los seres humanos. Así, logra tener su propia historia y evolución, de acuerdo al contexto y territorio en que esta se despliega y de las relaciones que los sujetos establecen entre sí.

Autores como Spradley y McCurdy (1975), entienden la cultura como el conocimiento adquirido, que las personas utilizan para interpretar su experiencia y generar comportamientos acordes al contexto histórico – político en el que se encuentran. A su vez, Eagleton (2001) concibe la cultura como aquel conjunto de valores, costumbres, creencias y prácticas que constituyen la forma de vida particular de un grupo humano específico. Incluso, Rocker (1962) piensa que la cultura no surge por obligación, sino más bien, ésta se funda en sí misma y surge a partir de las necesidades de los seres humanos y su participación social. Por ende, la construcción de estos valores culturales se vería influenciada por estas instancias superiores, y no tan sólo por aquellas relaciones de dominación o subordinación.

En este punto, cobran sentido los aportes de Goodenough (1975), al afirmar que la cultura se adquiere socialmente, se aprende a través de la educación en sentido amplio, a medida que crecemos y nos incorporamos a la vida en sociedad. Así, las nociones culturales aprendidas son parte de la configuración de toda persona y a través de ellas, las personas interpretamos lo que nos rodea y actuamos en el mundo. En este sentido, cada cultura implica un modo de vida particular para el

sujeto y se transforma según Gimeno Sacristán (2002: p.104) en la "base de un potente vínculo social que nos acerca a quienes compartimos las representaciones del mundo, rasgos culturales en general y modos de comunicarse, formando un genérico nosotros cultural". Por esta razón, la subsistencia de la cultura requiere de un grupo social que la comparta intersubjetivamente de acuerdo a una trayectoria histórica, que la evalúe y la asuma como propia, permitiéndole el sentido de unidad con un grupo determinado y la diferencia con otro.

Estos elementos, evidencian que la cultura está vinculada y no puede estar ajena de la noción de sociedad, tal como plantea Geertz (1957: p. 33) refiriéndose a la cultura como aquella "trama de significados en función de la cual los seres humanos interpretan su existencia y experiencia, así como conducen sus acciones" y la sociedad, como "forma que asume la acción, la red de relaciones sociales realmente existentes". Así, la cultura y la sociedad serían diferentes abstracciones de los mismos fenómenos. Ahora bien, lo cierto es que a partir de la definición de este constructo, queda en evidencia la enorme escisión que existe entre el sujeto y la cultura de la que forma parte (acentuándose aún más, estos aspectos en el espacio y tiempo escolar), donde observamos por un lado el dominio alcanzado por las explicaciones del mundo natural y por otra parte, los logros más modestos en el mundo social de los sujetos y de las diversas disciplinas del saber.

A modo de ejemplo, observamos prácticas pedagógicas empiristas que propician la mera transmisión de contenidos, convirtiendo el aula escolar en un entorno rutinario, monótono y escasamente atractivo a los ojos de los estudiantes. A pesar de lo anterior, existen estudiantes vinculados a episodios de infracción de ley capaces de superar entornos altamente vulnerados, alcanzando saberes de alto valor educativo que la escuela no reconoce ni valora adecuadamente, etc., haciéndose vez más difícil la mantención de relaciones sociales propicias para la formación de individuos libres, autónomos y creativos; aspectos psico-socioculturales que se ven coartados muchas veces en la escuela y sobre los que profundizará este trabajo.[12]

---

[12] Por ejemplo, observamos el desequilibrio permanente y progresivo existente en los procesos de escolarización formal, que hace énfasis en la extensión y dominio del conocimiento, en detrimento de su función socializadora, capaz de producir una ciudadanía crítica, activa y responsable frente a la sociedad. Pareciera ser que en la escuela actual fuera más importante la adquisición de conocimientos y saberes parciales y fragmentarios de la realidad, el individualismo y el cientificismo pedagógico, el eficientismo y la orientación al mercado para concretar la alienación y ceguera del educando. Particularmente, hemos esclarecido que la propensión a aprender que muestran jóvenes infractores de ley, se observa en una amplia gama de actividades que superan con creces la formalidad de la escuela, tales como: actividades

2.3. IMPACTO DE LAS HEGEMONÍAS Y CONTRA – HEGEMONÍAS EN EL MUNDO EDUCATIVO

En segundo lugar, nos referimos al concepto de hegemonía, definida como aquel imaginario social compartido, que se encuentra revestido de conciencia y que impone acciones contra-hegemónicas (no sólo de fuerza, sino también de consenso). En el estudio del concepto, destacan autores como Gramsci (1971), que la caracterizan como aquella práctica orientada a comprender el comportamiento humano de manera desigual, es decir, a establecer sistemas de control sobre la reproducción social de determinados grupos sociales. Sin embargo, es importante explicitar en palabras de Gramsci, que dicha noción no es neutral, sino que revolucionaria con intenciones políticas e históricas explícitas (Kiros, 1985). No se trata de instrumentalizar a la base social para tomar el poder (como un totalitarismo), sino más bien, de concientizar y educar democráticamente a los ciudadanos y a sus comunidades, para que subviertan el orden imperante y las lógicas estructurales de poder / producción. Así, "el príncipe moderno debe ser el exponente activo de una reforma intelectual y moral de la sociedad, cuyo fin será constituir una estructura del trabajo reformada" (Gramsci, 1996: pp. 9-10). En este sentido, para Simon (1982), la hegemonía ofrece una solución, basada en el reconocimiento de las luchas populares democráticas y las instituciones parlamentarias que éstas han contribuido a formar.

A diferencia de lo anterior, la contra-hegemonía, se concibe como un cambio radical, no sólo en la política, la cultura, la filosofía y su práctica, sino en las instituciones y estructuras de poder (la escuela por ejemplo). Todo ello debe adaptarse a una transformación en los modelos de producción y relación. Sólo así, y después de todo un proceso de transformación sociocultural y político, cambiarían las relaciones de dominación establecidas, sustituyéndose por una nueva hegemonía: la de las masas. Por ello, recalcamos el indudable valor que la perspectiva gramsciana le aporta a este trabajo, recalcando que la hegemonía no es más que una necesidad democrática de fundamentar la insurrección contra el *statu quo* establecido que sea capaz de subvertir las relaciones de poder dominantes, posibilitando sinérgicamente

---

laborales, deportivas, recreativas, culturales, etc. (Sandoval, 2014a, p. 44).

la transformación de las relaciones de dominación en formas de autogobierno, de poder por y para la ciudadanía, dando paso a una ciudadanía crítica y activa en estas transformaciones.

Pese a lo anterior, creemos que el concepto de hegemonía no alcanza a explicar totalmente el proceso de transformación social y por ello, incorporamos incipientemente alguna de las ideas que caracterizan la teoría crítica en su devenir latinoamericano, y donde autores como Quijano (2000), describen el poder como aquellas estructuras de dominación, explotación y conflicto propias de una sociedad mundial, moderna / colonial, capitalista y eurocéntrica. Sobre este tipo de sociedad, se identifican cinco ámbitos (trabajo, autoridad colectiva, sexo / género, intersubjetividad y naturaleza), sobre los cuales se teje una compleja trama de estructuras y relaciones de poder (en la que ninguna de ellas, tienen un rol determinante sobre las otras, diferenciándose de lo planteado por las teorías marxistas). Así, el poder es entendido no como una cosa, sino como una relación social de dominación, explotación y conflicto que lucha permanentemente por el control de cada uno de estos ámbitos. Es desde este modelo colonial y eurocéntrico, que se construye el conocimiento moderno hegemónico, basado en la escisión entre objeto y sujeto, y en la relevancia de la razón como sujeto abstracto del conocimiento objetivo y universal (Marañón, 2014, p. 32) que impacta sobre las Ciencias Sociales, fragmentando los saberes e invisibilizando las oportunidades de transformación social (tal como ha ocurrido con los diversas “reformas escolares” que proponen cambios superficiales al modelo, pero escasamente sus fundamentos epistemológicos). Por ello, surge como una alternativa el Buen Vivir (Quijano, 2011), orientado a rehacer la vida socio-ambiental a partir de la solidaridad humana y con la naturaleza, no solo en la actividad económica y productiva, sino en todas las dimensiones de la existencia social.

Esta propuesta aparece como una ruptura contra el eurocentrismo en la producción de conocimiento cartesiano, y como un punto de partida para la descolonización de las relaciones de poder, que posibilite admitir la razón liberadora y solidaria entre los sujetos, la desmercantilización de la vida y por ende, una resignificación de la vida social y del modo de producir, consumir, gobernar, sentir,

pensar, conocer. Tales aspectos, cobran un enorme significado en este trabajo, dado que estudiaremos las pautas de comportamiento que se construyen en la interacción del docente con jóvenes provenientes de contextos vulnerados y vinculados a episodios de infracción de ley, puesto que en palabras de Vega (2001: p. 13), vislumbramos que desde el mundo educativo, "se puede sostener que para los inadaptados no ha existido la escuela, ni sus problemas han tenido cabida dentro de los contextos e intereses del sistema educativo", debido entre otros factores, a la enorme divergencia y complejidad existente entre los valores de la escuela y aquellos que los alumnos traen desde sus contextos de origen, cobrando una enorme importancia poder comprender y explicar tales discrepancias, si se desea disminuir el fracaso escolar y personal de muchos jóvenes, y al mismo tiempo, la necesidad de mejorar la mediación educativa, en el entendido que el aprendizaje promueve el desarrollo.

2.4. DINÁMICAS DE LA RESISTENCIA EN EL ESPACIO Y TIEMPO ESCOLAR

En tercer lugar, es preciso ahondar en el concepto de resistencia, como constructo teórico, ideológico y político de alto valor para este trabajo, puesto que nos proporciona una perspectiva idónea para el análisis de la compleja relación entre la práctica y las experiencias de aprendizaje mediado, a la que se vinculan adolescentes infractores de ley en la escuela y la cultura, como campos sociales en disputa y tensión permanente. Particularmente, el trabajo nos permite indagar en las prácticas y saberes pedagógicos de los maestros que han interactuado con estos jóvenes (pertenecientes a los grupos oprimidos de nuestra sociedad) y el impacto de tales prácticas. Al parecer, las teorías de la resistencia operan como discursos que rechazan las explicaciones tradicionales del fracaso escolar y los comportamientos oposicionistas de sus estudiantes, afirmando que tales conductas no corresponden a una desadaptación innata o aprendida; sino más bien con una indignación moral y política ante un modelo que es altamente desigual y excluyente, que impulsa una práctica pedagógica coherente con la racionalidad del mercado.

Por consiguiente, la resistencia como constructo, posibilita la adopción de una perspectiva psicosociopedagógica capaz de entender la dominación como un proceso que no es estático ni completo (en que los subordinados dejan de ser

percibidos como seres pasivos frente a la dominación), recalcando una noción dialógica de la experiencia humana. Por ende, el poder[13] se ejerce por y sobre los sujetos que se encuentran dentro de diversos contextos, en donde configuran relaciones de interacción entre la dominación y la autonomía; asumiendo inherentemente un compromiso con la transformación radical de las estructuras imperantes a través de categorías fundamentales como la intencionalidad, la concientización, la búsqueda del sentido común, la autorreflexión y la emancipación (Marcuse, 1977), que hagan posible la lucha contra el dominio y la sumisión.

Dicho lo anterior, y en palabras de Giroux (1985), el concepto de resistencia se transforma en un constructo de la diferencia, una contra-lógica que exige ser analizada en profundidad por las Ciencias Sociales, para develar su interés subyacente en la libertad y la emancipación individual y social, evidenciando, al mismo tiempo, su rechazo hacia las formas de dominio inherentes del sistema actual. Asimismo, es importante recalcar que el concepto de resistencia no necesariamente está anclado o es expresión de los comportamientos de oposición exclusivamente. Sino que todo lo contrario, la resistencia intentará ir más allá, para develar lo que subyace en su lógica (más allá de lo visible, captar lo oculto de dichos fenómenos a través de la interpretación y del reconocimiento de las mediaciones históricas y culturales que los conforman), y debe asumirse como una posibilidad teórica, política y psicosociopedagógica, que admita mayores niveles de autocrítica, sensible a los intereses de elevar la conciencia radical y la democracia, la formación de un ciudadano crítico y la transformación social de todos y todas (padres, estudiantes, educadores, familias, etc.).

Tal como indica Fraser (1997), la disputa por el reconocimiento se está convirtiendo una condición paradigmática de conflicto en la arena política, como consecuencia del individualismo de mercado, que orienta hegemónicamente las políticas educativas en todo el mundo (Lipovetsky, 2008; Rizvi y Lingard, 2013). Tal reconocimiento, permite que la heterogeneidad y el pluralismo cultural, la justicia

[13] Según Giroux (1985), el poder nunca es dimensional; se ejerce no sólo como un modo de dominio, sino también como acto de resistencia.

educativa y el respeto a los derechos de las personas, potencien y promueva el desarrollo de un nuevo marco político para la igualdad educativa.

2.5. LA LUCHA DE CLASES SITUADAS EN LAS LÓGICAS DE REPRODUCCIÓN O SUBVERSIÓN

En cuarto lugar, es necesario explicitar y tensionar la naturaleza que adquiere en este trabajo, la noción de clase social, haciéndose imprescindible el desarrollo de la teoría marxista, para aportar una definición clásica, compleja y profunda de clase social, descrita como:

> "grandes grupos de hombres que se diferencian entre sí por el lugar que ocupan en un sistema de producción históricamente determinado, por las relaciones en que se encuentran frente a los medios de producción (relaciones que las leyes fijan y consagran), por el papel que desempeñan en la organización social del trabajo, y por consiguiente, por el modo y la proporción en que perciben la riqueza social de que disponen" (Lenin, 1917).

En este sentido, se desprende de las ideas del autor que clase social, nace a partir de la tipificación que se le da a grupos humanos, en que uno o más miembros del conglomerado, pueden apropiarse del trabajo del otro, por ocupar diferentes puestos en un régimen capitalista que se encuentra determinado socio-históricamente. Asimismo, es notorio observar que dichas relaciones de producción, se despliegan a partir de relaciones de dominación y de sumisión, por lo que cada clase o grupo humano establecen relaciones diametralmente opuestas y con carácter antagónico (pensemos en el aula escolar, donde el docente y jóvenes provenientes de contextos vulnerados, se relacionan desde costumbres, intereses y valores diversos, que requieren y demandan de la escuela, una *praxis* compleja y constructiva para atender a las necesidades educativas por ejemplo).

De manera que nuestra sociedad está construida en y para responder a un sistema económico altamente estratificado, con relaciones antagónicas permanentes que se sustentan en las estructuras de poder imperantes (tal como se observa en la escuela, como institución reproductora de tales relaciones), donde existen clases sociales dominantes que poseen el control sobre los medios de producción,

permitiéndoles apropiarse del trabajo de los oprimidos. Esta relación diferencial de las clases frente a los medios de producción y escolarización, es frecuentemente definida y consagrada por el Estado, a través de una gran variedad de instrumentos jurídicos y etiquetas que mantienen y reproducen invariablemente estas condiciones socioculturales (por ejemplo: “infractor de ley”, “pobre”, “cesante”, “empleador”, “desertor escolar”, “delincuente”, etc.). Además, éstas no existen aisladas en la sociedad, sino como parte de un sistema de clases. Por ello, las clases sociales existirán unas en relación con otras, dentro del complejo entramado social que caracteriza la cultura escolar.

Por otra parte, al hablar de clase dentro de las Ciencias Sociales, inevitablemente nos damos cuenta de que este constructo presenta la lucha como un fenómeno ineludible, y por lo tanto, como una necesidad histórica que engloba al sujeto en los diferentes ámbitos de su desarrollo: político, educativo, económico, social, ideológico, etc. Por ende, es a partir de la histórica presencia de las luchas de clases, en nuestra sociedad, que han brotado los procesos de transformación social a través de los sucesos revolucionarios históricamente vividos por el hombre, otorgándole mayor fuerza a esta propuesta investigativa que se inicia en y desde la escuela, como espacio social de construcción del conocimiento, dirigiendo la mirada a partir de la intensa red de relaciones que establecen los docentes en interacción con jóvenes infractores entre sí, estando mediados profundamente por la cultura, el contexto y su historicidad.

Evidentemente, observamos desde la revolución industrial hasta las sociedades postmodernas, que todas exhiben un cuadro extremadamente complejo y variado de relaciones intersubjetivas, que responden al patrón colonial en que se ejerce el poder, dado que se fundan sobre la estructura de dominación mundial que impulsan las nociones de “raza” o “clase social”, para tipificar jerárquicamente la sociedad, a partir de supuestas diferencias biológicas, económicas, políticas, culturales o incluso, étnicas. Esto trae consigo la idea de que el bienestar común se alcanza mediante el crecimiento, el auge de las empresas privadas, el hiperindividualismo consumista (Lipovetsky, 2008) y la democracia representativa.

En consecuencia, e independientemente de los cambios sufridos por el sistema actual (fundamentado sobre la financiación del capital, la explotación de la naturaleza, las desigualdades sociales y la hiper-tecnocratización de la racionalidad instrumental), creemos que estas tensiones, reflejan la segmentación existente en la sociedad, producto de la separación sujeto – objeto, situándonos recursivamente en la histórica y antagónica pugna entre oprimidos y privilegiados[14], evidenciando un conjunto de restricciones y limitaciones que todos los individuos y comunidades experimentan, a partir de la distribución desigual del poder, que coarta el buen vivir y su orientación ecosociocéntrica.

Pensamos que no es una tarea fácil indagar, desde una perspectiva crítica, en las pautas de comportamiento que despliegan aquellos docentes que se relacionan dentro de la escuela, con jóvenes que han estado vinculados a episodios de infracción de ley. Más difícil aún, es imaginar un sistema escolar totalmente integrador en el seno de una sociedad que tiende invariablemente a la segregación y la reproducción de las desigualdades sociales. Pero consideramos este trabajo, como una contribución desde las Ciencias Sociales que avance en la promoción de prácticas psicosociopedagógicas favorecedoras de ambientes educativos activos modificantes que potencien el desarrollo emocional y cognitivo de todo estudiante, y al mismo tiempo, de una escuela que atienda y valore la diversidad (Fernández Enguita, 2007; Viñao, 2007), respetando el principio de individualización, para que el joven y su familia, sean sujetos activos del proceso de integración y desarrollo personal y social.

[14] En este trabajo, cuando nos referimos a los privilegiados, estamos haciendo alusión a la clase que controla y dirige el sistema de producción capitalista. En este contexto cultural, esta clase social cuenta con dinero acumulado, que le permite comprar y apropiarse de los medios de producción y fuerza de trabajo disponible, a fin de obtener una cantidad de dinero mayor de la que invirtió al iniciar este proceso, dinero que obtiene través del trabajo no pagado de los trabajadores pertenecientes a las clases sociales subordinadas, sometidas o mediadas por dicho modelo, agrupados dentro del grupo de los oprimidos (quienes venden su trabajo a cambio de un salario), a los ojos de las teorías marxistas.

2.6. LA VIDA ESCOLAR Y SU IMPACTO EN LAS PRÁCTICAS SOCIALES

De acuerdo a lo expuesto previamente, hemos podido exhibir que la función de la escuela es ofrecer al individuo un marco posible de comprensión y apropiación de pautas de comportamiento necesarias para su integración en la compleja red de relaciones que se construyen y despliegan en la comunidad a la que pertenece. De igual manera, el docente estará permanentemente expuesto al análisis crítico de su quehacer profesional, respecto al impacto de su tarea sobre la formación de los estudiantes, razón por la cual, consideramos relevante centrar nuestra mirada en tales dinámicas, para abrir espacios de reflexión que nos posibiliten tensionar y clarificar el sentido y los mecanismos a través de los cuales mediamos determinadas pautas de comportamiento en las futuras generaciones, según el modelo de sociedad que deseemos construir.

Creemos que el marco social imperante en las escuelas y el paradigma que la orienta, nos exige prioritariamente, el conocer y profundizar la naturaleza de las experiencias escolares, como puntos de partida que de seguro, nos permitirán abrir nuevos horizontes y caminos posibles, en la comprensión crítica de los múltiples significados que se generan en torno al aprendizaje del alumnado, y más aún, cuando buscamos develar los procesos de mediación pedagógica que se construyen en la interacción del docente con adolescentes infractores de ley, determinando o influyendo significativamente sobre la formación de los sujetos y sus identidades sociales.

De igual manera, es evidente que en las últimas décadas hemos estado expuestos a múltiples procesos de crisis y tensiones sociales, llevándonos inevitablemente, a mirar con mayor recelo y cuestionamientos, la cultura científica y el impacto del paradigma cartesiano sobre nuestra sociedad, considerando las enormes desigualdades sociales que nos rodean y fragmentan. Así, la modernidad y sus intentos infructuosos por mantener el *statu quo*, deben ser un foco de análisis profundo por parte de las ciencias sociales y humanas, para clarificar e indagar en los diversos influjos culturales que penetran en la vida escolar (prácticas pedagógicas y su impacto sobre la formación del sujeto, las relaciones que se generan entre el docente y sus estudiantes, los aprendizajes que se generan en el espacio escolar,

etc.), reafirmando la necesidad de construir y elaborar un pensamiento que asuma la pluralidad y complejidad del aprendizaje, apto para captar la riqueza y diversidad de proyecciones imaginarias y creativas, para reconocer el juego de acciones y reacciones, de lo consolidado y de lo posible, para afrontar la creación de nuevas relaciones posibles, sin caer en los reduccionismos tecnocráticos que desconocen todo aquello que no sea cuantificable e ignoran las complejidades humanas. Tenemos que abandonar la falsa racionalidad, puesto que las necesidades humanas no son sólo económicas y técnicas, sino también afectivas y mitológicas (Morin, 1993).

3. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

3.1. ESCUELA ¿UN ESPACIO DE TENSIÓN, HEGEMONÍA, RESISTENCIA Y SUBVERSIÓN?

3.1.1. Modelo Económico Reproductor de la Escuela

En la actualidad, advertimos con bastante frecuencia una serie de síntomas en la sociedad, tales como: movilizaciones estudiantiles, tasas invariables de fracaso y deserción escolar, privatización progresiva de la educación, acentuación de las diferencias sociales entre privilegiados v/s oprimidos, énfasis en los resultados de aprendizaje y la estandarización de los mismos (Fernández, 2003b: p. 351), precarización de la carrera docente, etc. que nos explicitan la paradójica situación de la escuela, ante la pérdida de legitimidad que ha experimentado a lo largo del tiempo, producto de lo estática que se ha mantenido frente a las profundas transformaciones sociales ocurridas durante el último tiempo (la globalización, el individualismo de mercado, el conocimiento como producto transable, etc.), y en donde otros métodos de educación (no formal e informal), han comenzado a demostrar ampliamente sus potencialidades (las experiencias de aprendizaje mediado por ejemplo), evidenciando lo anacrónico de los procesos de enseñanza y aprendizaje actual, en que la disciplina (como principal elemento formativo), coarta el desarrollo del sujeto autónomo y transformador de su realidad.

Para comprender el carácter crítico y de análisis psicosociopedagógico que orienta este trabajo, resulta clarificador describir alguna de las teorías sobre las cuales se sustentan los modelos de enseñanza y aprendizaje, tales como: económico reproductor; cultural reproductor y el de reproducción hegemónico - estatal, que han orientado los procesos de escolarización hasta el surgimiento de las teorías de resistencia en educación que resignifican la pedagogía y los actores involucrados.

En primer lugar, se encuentran los aportes de Althusser (1988), quien define a las escuelas como un espacio característico de reproducción de las relaciones capitalistas de producción (específicamente, habilidades y reglas del mundo del trabajo y relaciones de producción). Esta ideología es visible en los diversos rituales, rutinas y prácticas sociales que organizan el trabajo diario de los estudiantes y

maestros en las escuelas, claramente observable en su arquitectura (salas separadas, oficinas y áreas de recreo, alta estratificación de funciones y roles, organización de los asientos en el aula) tal como ocurre en el sector productivo. Lo cierto es que esta ideología es profundamente inconsciente en el sujeto, transformándose en objetos culturales percibidos – aceptados – sufridos, de manera cartesiana en una sociedad altamente dividida por clases.

En segundo lugar, encontramos a Baudelot y Establet (1976) quienes subrayan que la función primordial de la escuela sólo puede ser entendida en relación con el papel que juega en la producción de la fuerza de trabajo, en la acumulación del capital y en la reproducción de ideologías legitimadoras (estando vinculada a la maquinaria de dominación y reproducción). Sin embargo, también se ve a las escuelas como sitios sociales conformados por ideologías en permanente disputa entre sus actores (docentes y jóvenes en conflicto con la justicia por ejemplo, cuyos contextos de origen complejizan sus relaciones), y por ello, transgreden los propios límites del espacio y tiempo escolar, impactando en la sociedad (familia, barrio, culturas juveniles, etc.), otorgándole a la ideología una naturaleza más activa (que produce y media las relaciones contradictorias del capitalismo, la práctica pedagógica y la vida escolar).

En tercer lugar, Bowles y Gintis (1985) desarrollan un marco explicativo en torno a los planes de estudio ocultos, las vinculaciones entre la educación y el trabajo a partir de la teoría de la correspondencia, donde los valores, normas y habilidades que caracterizan el mundo laboral se reflejan en la dinámica social existente en la cotidianeidad del aula de clases. Por ende, la enseñanza funciona para inculcar en los estudiantes, las actitudes y conductas necesarias para desenvolverse adecuadamente en la economía capitalista, suministrando diferentes habilidades y valores de acuerdo a la clase social, raza, sexo y contexto de origen del que provenga el estudiante. Estos tres enfoques teóricos se agrupan dentro del modelo económico - reproductor que culpa a instituciones como la escuela de reproducir la desigualdad imperante en la sociedad capitalista, bajo una lógica mecanicista, fragmentaria y determinista que los sumerge en un pesimismo radical con pocas esperanzas para el cambio y la transformación social.

3.1.2. Modelo Cultural Reproductor de la Escuela

Entre los autores más relevantes dentro de esta perspectiva, encontramos los aportes de Bourdieu y Passeron (1977) quienes se interesan por el modo en que las sociedades capitalistas son capaces de auto-producirse; visualizando a la escuela como instituciones relativamente autónomas que están influidas sólo de manera indirecta por las instituciones económicas y políticas más poderosas; siendo consideradas como parte de un universo más amplio de instituciones simbólicas que reproducen sutilmente las relaciones de poder existentes, mediante la producción y distribución de la cultura dominante que confirma tácitamente lo que significa tener educación. En este sentido, las escuelas tienden a legitimar ciertas formas de conocimiento, modos de hablar y de relacionarse con el mundo, que logran aprovechar con mayor nivel de éxito, aquellos sujetos que gozan de un mayor capital cultural y familiar. Es decir, la cultura de la élite está mucho más cercana a la de la escuela, mientras que aquellos estudiantes de las clases media – baja (infractor de ley por ejemplo), sólo adquieren tales elementos con mucho esfuerzo, compitiendo sus saberes con los conocimientos que promueve la cultura dominante escolar (construido sobre un plan hegemónico altamente excluyente), dificultando significativamente la acción pedagógica del docente en estos contextos, puesto que se encuentra ante un panorama desigual y diverso, observándose que la desesperanza y la desmotivación están cada vez más arraigadas en las creencias de estos jóvenes, considerando su precariedad económica, contexto de origen (Tiana, 2002: p. 63), historias personales y exposición repetida a procesos de marginación y exclusión social.

Posteriormente, Apple (1985) comienza a centrarse en el estudio de la intervención estatal en el sistema educacional preguntándose si ¿Sólo sirve el Estado a los intereses del capital o su función es mucho más compleja? ¿Es el estado la arena del conflicto de clases y un sitio donde la hegemonía está en juego y no simplemente donde ésta se impone? Sembrando un conjunto de interrogantes respecto a la disputa que se genera entre el Estado y la educación. En este mismo sentido, Gramsci (1971, 1996) afirma que cualquier discusión sobre el Estado debe comenzar con el análisis de las relaciones de clase y el ejercicio hegemónico de las

clases dominantes. Asimismo, plantea que el Estado es un todo complejo de actividades prácticas y teóricas con las que la clase dominante no sólo justifica y mantiene su dominio, sino que se las arregla para ganar el consenso activo de aquellos a quienes gobierna, evidenciando notoriamente la vinculación entre poder y cultura a los lineamientos marxistas en los aspectos represivos del Estado; dejando explícitamente claro que dicho aparato es la expresión de un patrón cambiante de relaciones organizadas en torno a la dinámica de la lucha de clases, del dominio y la impugnación; expresando intereses ideológicos y económicos, mediante instituciones tanto represivas como legitimadoras; pero que en la práctica, dentro de las escuelas predomina la lógica de la represión (énfasis en la cobertura y asistencia obligatoria a la enseñanza pública por ejemplo).

3.1.3. Teorías de la Resistencia en Educación

En oposición a lo anteriormente expuesto, emergen las teorías de la resistencia en educación, como un camino para la construcción de una pedagogía crítica radical (Willis, 1983; 1988), sustentadas en la idea de que las escuelas son instituciones relativamente autónomas, que no sólo proporcionan espacios para comportamientos de oposición y para la enseñanza, sino que además, operan como una fuente de encuentros y desencuentros que, en ocasiones, las hace dejar de ser funcionales para los intereses materiales e ideológicos de la sociedad dominante. Es decir, las escuelas no sirven únicamente a las instituciones económicas que orientan las políticas educativas, sino que también construyen la contra – cultura escolar, integrando las dinámicas políticas, culturales e ideológicas que coexisten frente al sistema neoliberal, para alcanzar la transformación social.

Así, la escuela comienza a ser visualizada como un contexto en el que se procesan personas y significados, que es necesario estudiar desde abajo y desde adentro, de manera relacional con las estructuras imperantes en la sociedad. En lo medular, autores como Apple (1986) y Giroux (1997, 2003), concentran su mirada en la práctica pedagógica, la autonomía de la escuela y en la importancia de su función social, además de reconocer la sala de clases, como un espacio en que el profesor sea el facilitador social de los estudiantes, y genere las estrategias de aprendizaje, temas generadores, textos, tecnologías, etc. que activen al estudiante frente a su

aprendizaje y se reconozcan dialógicamente como educadores y educandos. En adición a lo anterior, surgen propuestas como la de Gimeno Sacristán (1998, 2002; 2009) orientado a la construcción de una perspectiva crítica en la escuela y en el currículo, como instrumento para el cambio y la reconstrucción social, preparando a los estudiantes para integrarse creativamente en la sociedad y desde allí, transformarla desde un enfoque humanista, basado en el diálogo y la convivencia, abierta a su entorno y al mundo.

Además, las teorías de la resistencia en educación, son coherentes con la construcción y promoción de una pedagogía crítica, en la que el profesorado, además de adquirir nuevas metodologías y técnicas pedagógicas vinculadas al currículum vigente, "sean conscientes de las dimensiones sociales, económicas, psicológicas y políticas de las escuelas, las regiones y los sistemas en los que desempeñan sus tareas, la construcción de las identidades y el *modus operandi* de la regulación sociocultural" (McLaren y Kincheloe, 2008: p. 35).

En este mismo sentido, Torres (2011) explicita la necesidad de que el tiempo y espacio escolar, sea capaz de hacer frente a las nuevas demandas de la sociedad (multicultural y respetuosa de la diversidad), donde se promueva el respeto, la solidaridad y empatía (Altarejos, Rodríguez y Fontrodona, 2003: p. 190), la preocupación y compromiso con el otro; por medio de metodologías activas de aprendizaje basadas en la investigación, donde esté permitido equivocarse (convirtiéndose en motor del aprendizaje) dando paso a un pensamiento crítico que integre las culturas tradicionalmente silenciadas, articulando armónicamente las problemáticas sociales, políticas y científicamente conflictivas de la sociedad. Lo anterior, refuerza el llamado de que instituciones como la escuela sean capaces de reflexionar en torno al quehacer profesional del pedagogo, de las complejidades que encierra, relacionarse con una población estudiantil cada vez más diversa y heterogénea (joven infractor de ley situado en contextos vulnerados); y al mismo tiempo, reconozcan la intensa trama de relaciones intersubjetivas que se construyen multidireccionalmente entre las comunidades, nación y estado; donde los sujetos son mediados y mediadores de su espacio vital.

3.2. ORIGEN, NATURALEZA E IMPACTO EDUCATIVO DE LA PEDAGOGÍA

3.2.1. La Pedagogía: Origen del Concepto

Tras la revisión de diversos ensayos, textos y artículos científicos que abordan el estudio de la pedagogía, coinciden y afirman que etimológicamente, este constructo tendría su origen en el griego *paidos* que significa niño y *agein* que significa guiar o conducir. Es decir, el pedagogo era aquel que conduce niños (Del gr. pedagogo παιδαγωγός) y pedagogía παιδαγωγική (RAE, 2015).

Pese a lo anterior, la noción que se tiene de la pedagogía ha sufrido múltiples cambios y transformaciones, en la medida que las demandas y necesidades de la sociedad, así lo requerían. Por ello, cada época histórica le ha impregnado ciertas características y condiciones, para llegar a ser lo que en nuestros días se conoce como una ciencia multidisciplinaria que se encarga de estudiar y analizar los fenómenos educativos y brindar soluciones de forma sistemática e intencional, con la finalidad de apoyar a la educación en todas sus aspectos, para el perfeccionamiento y mejora del ser humano (Nassif, 1980; Barba, 2002).

En base a lo anterior, se observa que la práctica pedagógica desde su origen ha estado ligada estrechamente con la enseñanza, puesto que emerge como una actividad humana sistemática, que orienta la formación del sujeto, en donde se plantean principios, métodos, prácticas, maneras de pensar y modelos que orientan y caracterizan los procesos de escolarización, abriéndose a la adopción de un lógica interdisciplinaria, en que se fusionan y reciben aportes de diversas áreas, tales como la Filosofía, Psicología, Comunicación, Antropología, Historia y Sociología. Precisamente, tal influencia y complejidad es la que pretende comprender este trabajo, puesto que las ciencias humanas no pueden estar ajenas del estudio y de los diversos focos de tensión que experimentan los docentes que ejercen en contextos vulnerados, donde se relacionan con adolescentes infractores de ley en procesos de escolarización, para generar un conocimiento que facilite la emergencia de criterios de acción pedagógica que enriquezcan y replanteen el desafío de la escuela, por convertirse en un espacio que potencie el desarrollo emocional y cognitivo de niñ@s y jóvenes.

Dentro de este contexto y en coherencia con nuestro campo investigativo, el maestro o mediador, que desarrolla la pedagogía crítica, levanta su práctica pedagógica entre la persuasión, la reflexión y la creación permanente, al igual que "considera el proceso educativo desde el contexto de la interacción comunicativa; analiza, comprende, interpreta y trasforma los problemas reales que afectan a una comunidad en particular" (Ramírez, 2008: p. 109). Por ende, concibe la educación, como un campo de posibilidades, para la identificación de problemas y para la búsqueda alternativa de soluciones, de acuerdo a los medios que le entrega la cultura en la que está inmerso el sujeto. De igual manera, visualiza a la ciencia, como una esfera de rejuvenecimiento espiritual, como mutación brusca que contradice el pasado para reconfigurar el presente (Bachelard, 1984).

3.2.2. Naturaleza y Fundamentos Históricos de la Práctica Pedagógica

Ahora bien, es importante indicar que la pedagogía en la antigua Grecia (entre los que se encontraban grandes pensadores como Platón, Sócrates, Aristóteles por ejemplo), se orientaba a la formación del sujeto en el ámbito de la ética y la política, razón por la cual, muchas veces el pedagogo se transformaba en un mero cuidador o conductor de los niños, al servicio de los intereses que cada familia pretendía y las demandas del contexto sociocultural en el que se encontraban inmersos. Por otra parte, desde sus orígenes, emerge desde esta disciplina un interés natural por el acercamiento a los medios pedagógicos de base empirista, que posibilitaran la adquisición de aquellos aprendizajes más básicos por parte del instruido, tales como leer, escribir, operaciones lógicas, etc. (Borquez, 2007) para facilitar su integración a la sociedad, una vez alcanzada la adultez, aspectos que hasta la actualidad, siguen orientando y caracterizando muchas veces, las prácticas pedagógicas del sistema escolar actual.

No podemos dejar de indicar que siempre la pedagogía ha debido responder a las necesidades socioculturales de la época en que se encuentra, para la formación instruccional de los niños y jóvenes. Es así como durante la Edad Media, la pedagogía tuvo que asumir la tarea de transmitir la fe y los dogmas de la Iglesia, al sujeto, bajo procesos de enseñanza y aprendizaje que reforzaban y recalcaban sustancialmente, la memorización e imitación de los contenidos transmitidos.

Con el paso del tiempo, la pedagogía clásica, tiene un desarrollo significativo, en Francia durante los siglos XVII y XVIII (Nassif, 1980). Esta se caracteriza por la consolidación de la presencia de los jesuitas en la Institución escolar, fundada por San Ignacio de Loyola. Los internados se convirtieron en espacios que fundamentaban el énfasis en el método, vale decir, una vida que debía construirse sobre una perspectiva dicotómica clara: la separación del mundo y, en el interior de este recinto reservado, la vigilancia constante e ininterrumpida hacía el estudiante. Asimismo, las prácticas pedagógicas que se despliegan en estos contextos, emergen a partir de la desconfianza hacia el mundo adulto y con un fuerte énfasis, en separar de él al niño, para hacerle vivir de manera pedagógica y estricto apego a la religión.

El sistema escolar impulsado por la Congregación de los Jesuitas, consistía en impulsar fuertemente la instrucción en los ejes de la historia, la geografía, las ciencias y la lengua romance, la promoción del latín y la sumisión del educando a las normas impuestas por el pedagogo.

Durante la Ilustración, se reforzó la necesidad de especificar fuertemente el objeto pedagógico, con influencias explícitas del empirismo de Locke, Comenio y la postura de Rousseau, quienes enfatizan como principio rector, que la pedagogía no debe enseñar más de una cosa a la vez, es decir, recalcando la importancia del orden en que se transmiten los contenidos (linealidad del aprendizaje) y el docente como autoridad y poseedor de los conocimientos esenciales para la formación del sujeto.

En Italia, a inicios del siglo XX, el desarrollo de la pedagogía se fundamentó sobre el idealismo romántico, para homogeneizar a los estudiantes bajo criterios rígidos de enseñanza (coartando la diversidad del sujeto), robusteciendo la lógica empirista de la práctica pedagógica.

Tales enfoques, se propagaron a lo largo de la cultura occidental, estableciendo las bases sólidas que hasta el día de hoy, orientan y caracterizan la economización de la política educativa (Rizvi y Lingard, 2013) en donde las prácticas pedagógicas, refuerzan el aprendizaje individual, la adquisición de contenidos secuenciales, la figura del docente como poseedor del conocimiento y el alumno, como sujeto en formación.

Podemos indicar entonces que la escolarización de masas (con énfasis en la cobertura) fue una lógica que caracterizó la conformación de los Estados modernos, como parte de su doctrina de desarrollo democrático (Popkewitz, 1994) y su interés en el progreso económico, donde la enseñanza y el pensamiento cartesiano, impulsan y facilitaron el establecimiento de instituciones en la que los sujetos eran tratados de manera objetiva y equitativa (Freedman, 1989). Por ende, el creciente individualismo que emergía desde el sistema neoliberal, comenzó a impregnar la organización del saber pedagógico (Karier, 1967; Kliebard, 1986), influenciando la construcción de una práctica pedagógica de carácter profesionalizante, es decir, en profesores que debían ser "supervisores morales, administradores políticos y padres sustitutos" para responder a las dinámicas económicas, sociales y culturales (Finkelstein, 1975: p. 368). Lo anteriormente expuesto, condujo a que las escuelas se transformaran gradualmente en instituciones de control y formación del sujeto, caracterizadas por "la organización precisa y rígida del tiempo, el espacio y los cuerpos; junto con los procedimientos confesionales del examen y los punitivos de control de clase, se combinaron para constituir el lugar de la primitiva pedagogía moderna en la que confluían el despliegue calculado de poder disciplinario y saber" (Luke, 1989: p. 120).

3.2.3. Pedagogía y Educación: Una Relación a Explicitar desde una Perspectiva Crítica

A partir de la revisión histórica realizada en torno a las lógicas que delimitaron el campo de la Pedagogía, se observa con claridad, que al pedagogo se le sitúa a la cabeza de los procesos de enseñanza, para la legitimación y conservación del sistema de dominación y formación mecánica del sujeto escolarizado, forjando los cimientos de una práctica eminentemente explicativa (es decir, el profesor como aquel sujeto encargado de entregarle respuestas a los estudiantes).

Asimismo, consideramos que la pedagogía se aboca a la teorización permanente y sistemática de la educación y de las múltiples divergencias que esta provoca, analizando cada uno de sus componentes, factores y estrategias que entran en juego, durante los procesos de enseñanza y aprendizaje, caracterizados en este trabajo. De igual manera, abre la reflexión y análisis respecto a la figura del

pedagogo (que en este trabajo, adquiere enorme valor e importancia) como conductor del acto educativo, sobre aquellos jóvenes que ingresan y se mantienen insertos dentro del sistema escolar actual, interesándonos tensionar sus propias prácticas pedagógicas en contextos vulnerados, las relaciones que establecen dentro y fuera del aula, las estrategias que facilitan el desarrollo integral de los estudiantes y el impacto que estas tienen, para su ejercicio profesional y la generación de experiencias de aprendizaje mediado.

Analizar la estrecha relación que se funda entre la pedagogía y la educación, adquiere una complejidad significativa, si queremos alcanzar una mirada crítica, debido al cruce de múltiples enfoques, modelos, hegemonías y teorías que tiñen e influyen tales constructos, según la noción de sociedad en la que uno se encuentra inmerso, sumado al cuestionamiento existente en torno a la escuela y la fragmentación de los aprendizajes. Sin embargo, creemos y visualizamos a la pedagogía, como una disciplina que surge y se construye como un lugar, dentro de otros posibles (Pasillas, 2008), en la búsqueda de una construcción transdisciplinaria sobre la educación; que exige y demanda al investigador, atender a los diferentes saberes y disciplinas que confluyen en torno a las temáticas presentadas, para contribuir a la comprensión del alumnado en contextos vulnerados.

De esta manera, y en palabras de Ramírez (2008: p. 114), creemos que en el interés de construir una mirada crítica en torno a la pedagogía y la educación, se fundamenta nuestra apertura al reconocimiento de que “la escuela supone vivencias y experiencias diversas, que permiten salir del anquilosamiento académico, cultural y facilita la conexión con la realidad social”. Por ello, consideramos pertinente indicar que la pedagogía crítica debe ser capaz de distinguir las complejidades que encierra en sí mismo el aprendizaje, y por otra parte, de incentivar en su alumnado, procesos educativos que le demanden la utilización de la mayor parte de sus intereses y habilidades, para el desarrollo de nuevas maneras de pensar y relacionarse, de trabajar con las víctimas de la opresión y de articular los esfuerzos en pos de la transformación de las relaciones educativas convencionales dominantes, al menos en lo concerniente al pensamiento crítico y creativo, las relaciones sociales de

enseñanza y aprendizaje, la democratización, la solidaridad y el proyecto de humanización (Allman, 2001: pp. 180-183).

3.3. PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y SU INFLUENCIA SOBRE EL APRENDIZAJE

3.3.1. Escuela y Aprendizaje Formal

En la actualidad es posible evidenciar en los niñ@s y jóvenes, que el maravilloso proceso de aprendizaje, experimenta un quiebre significativo al ingresar al sistema escolar formal, en cualesquiera de sus niveles, debido entre otras razones, a que opera como una transmisión deliberada y sistemática de conocimientos, habilidades y actitudes dentro de un formato explícito y estructurado en tiempos y espacios definidos, con un amplio repertorio de requisitos, normas y reglas, establecidas para el maestro y el aprendiz tal y como están tipificados en la tecnología de la escolarización (Coombs y Amhed, 1974, en Gómez, 2009, p. 39). Así, la práctica escolar formal, da paso a una acción generalmente institucionalizada desde el nivel central (como aparato ideológico del Estado), con base en un currículum rígidamente establecido e interiorizado por el docente, en la cual, según Rogers (2004: p.8), "el aprendiz cede su autonomía, se inscribe en un programa y acepta la disciplina impuesta externamente de éste", para evitar el castigo, la marginación y las experiencias de fracaso que surgen cuando se cuestiona la práctica escolar imperante.

Los procesos de escolarización y las prácticas pedagógicas que emergen de este sistema, muchas veces limitan las oportunidades de desarrollo de los adolescentes, al transmitir que estudiar es difícil, que el juego está proscrito mientras se aprende y que el fracaso escolar sucede porque el alumno no se dedica lo suficiente o se vale muy poco (Puig, 2003; Iglesias, 2007; 2012; Sandoval, 2012) "donde las equivocaciones lo desalientan, transformándolo lentamente en un probable desertor, ya que no soporta la reprobación escolar" (Calvo, 2008, p. 94). Así, enseñan que estudiar es complicado, un proceso individual y rígido, sólo en algunas ocasiones en grupo, en silencio y concentrado. Donde es castigado por distraerse y para evitarlo se requiere controlar su imaginación, desechar sus experiencias previas y mecanizar su aprendizaje.

En definitiva, creemos que el panorama escolar al que se enfrenta un infractor de ley proveniente de contextos vulnerados, estaría guiado por un "paradigma de sociedad de la prisión" (Corea y Lewkowicz, 2004), donde a los estudiantes se los

mira y controla, se anota la normalidad y se castiga la desviación, se apuesta permanentemente a ordenar sus pautas de comportamiento dentro del encierro escolar. Dicho de otro modo, el estudiante es castigado por distraerse, y para evitarlo se requiere controlar su imaginación, desechar sus experiencias previas y mecanizar su aprendizaje. En este contexto, la escuela y todo lo que ella implica (institución, jerarquías, profesores, alumnos, exámenes, relaciones asimétricas, cientificismo pedagógico, hegemonías, etc.), intentan seguir apuntando hacia la humanidad en su sentido clásico, pero lo cierto es que sólo una pequeña parte de esa supuesta humanidad, cae bajo la órbita de la educación de la modernidad; en desmedro de los oprimidos a los cuales se le replican cotidianamente las desigualdades e injusticias sociales características de una enseñanza instruccional y homogeneizadora.

Lo anteriormente expuesto, explica la mecánica de lo que dice y hace el profesorado, dando paso a que "el mundo escolar tiende a volverse tan rutinario, tan predecible, que no asombra a los alumnos" (Calvo, 2010, p. 93), coartando la genialidad de sus estudiantes, mermando la calidad de la mediación entre pares. Lo paradójico de todo esto, es que la escuela se transforma en un espacio inhóspito, monótono y escasamente atractivo, para los intereses de un alumnado cada vez más complejo y diverso, y a pesar de ello "en el plano de las intenciones, defendemos estas instituciones como espacios donde transcurren tiempos para el enriquecimiento cultural y personal, que hagan sentir a menores y jóvenes, que pueden construir y desarrollar su vida personal, su autonomía, su libertad; pero, en el plano de las prácticas, la violencia simbólica del 'despotismo ilustrado' que nos anima, sirve muy a menudo al viejo orden educativo basado en el sometimiento de los menores a los caprichos de los adultos, más que a su emancipación" (Gimeno Sacristán, 2005: pp. 236-238).

3.3.2. Educación y Aprendizaje Informal

El aprendizaje informal, según Asensio y Pol (2002, p. 49) es aquella experiencia que ocurre por la participación de la persona en alguna actividad, sin que haya un proceso directo de formación escolar, o donde no existe una intención prescriptiva de enseñanza, sino más bien, un proceso de aprendizaje autodirigido (que fluye desde el nacimiento), siendo coherente esta perspectiva con las

experiencias de aprendizaje mediado, que concibe el sujeto en interacción con otros, reconociendo otros escenarios y dimensiones de aprendizaje, influidos por la familia, medios de comunicación, amigos, actividades asociativas, nuevas tecnologías, etc. (Coll, 2010). A este tipo de educación, se la define como ilimitada, compleja, autodirigida, asistemática y marginal, como una verdadera oportunidad para el desarrollo del ser humano.

Por ende, la potencialidad de la educación informal radica en reconocer que el estudiante, durante el proceso de aprendizaje fluya caóticamente, ya que este fluir genera y permite el despliegue de la creatividad y la curiosidad por aprender, el surgimiento de preguntas novedosas que le permitan descubrir el mundo, pero que en el sistema formal, obligarían al profesorado a imponer esa línea causal del control y el poder que le otorga ser el poseedor del conocimiento existente en el aula.

De acuerdo a lo anterior, en la educación informal, el docente mediador interactúa y facilita que sea el propio joven, quien determine lo que quiere aprender (qué), el tiempo en que quiere aprender (cuándo) y hasta cómo lo quiere aprender (Rogers, 2004; en Gómez, 2009, p. 40).

Tales prácticas pedagógicas, validan y reconocen la acción difusa y no planificada que ejercen las influencias ambientales, tales como la familia, el trabajo, el grupo de pares, la comunidad, los medios de comunicación, etc. Por lo tanto, un adolescente proveniente de contextos vulnerados (infractor de ley por ejemplo) en situaciones educativas informales, se esfuerza por aprender más que en la escuela, pero nunca más allá de lo que le es posible según su maduración y desarrollo cognitivo, ni por debajo de sus capacidades (Calvo, 2002, p. 234).

Mediante la realización de este trabajo, buscamos potenciar en el profesorado, el interés por el ejercicio de una pedagogía crítica y emancipatoria (Freire, 2003) en todos los sujetos mediados, “ofreciéndole la posibilidad de llegar tan alto como el educador, o incluso más arriba, sin que éste último pueda ayudarle y saborear una victoria recuperadora” (Meirieu, 2001: p. 126). Se trata de estar en igualdad de condiciones con el maestro, en un espacio relacional que admita el descubrimiento recíproco y, al mismo tiempo, un pedagogo más centrado en el aprendizaje que en la

enseñanza, creador de diversos y complejos escenarios de aprendizaje, con capacidad para optimizar y articularlos, según los diferentes espacios en donde éste se produce, atendiendo particularmente la organización y disposición de los contenidos del aprendizaje (Marcelo, 2001), con un seguimiento permanente y sistemático de los estudiantes para alcanzar la gestión autónoma de los saberes y la búsqueda permanente de lo nuevo y lo complejo.

3.3.3. El Fracaso Escolar[15] y La Necesidad de Replantear los Procesos de Educativos

El fracaso escolar es una categoría dicotómica que ha imperado y sustentado epistemológicamente al sistema escolar, para valorar el desempeño y el trabajo escolar de los estudiantes, y de acuerdo a ello, orientar las estrategias pedagógicas en miras a la obtención de indicadores cuantitativos de aprendizaje (Rizvi y Lingard, 2013: p. 197), que sean coherentes con un modelo que se esfuerza por avanzar en eficacia, competitividad y la mercantilización del sistema educativo (Rescalli, 1995). En este sentido, creemos en palabras de Perrenoud (1990, p. 15) que "las clasificaciones escolares no son sino la prefiguración de jerarquías vigentes en la sociedad global, en virtud de modelos de excelencia que reciben una valoración suficiente como para valorar un espacio en el currículum". De ahí que, a los estudiantes se les compara permanentemente unos a otros (independiente de sus condiciones de origen social, cultural, político, económico, etc.), para instaurar y promover aprendizajes individualistas y centrados en los resultados, olvidando el proceso y la colaboración. A su vez, los profesores, lo quieran o no, se transforman en jueces y protectores de la norma escolar que define el éxito o el fracaso de los estudiantes, dado que se ve movido (implícita o explícitamente) a emitir juicios de valor pedagógico acerca del trabajo escolar que ejecutan sus estudiantes, cimentando las jerarquías escolares que homogeneizan el aprendizaje de los estudiantes y precipitan la reproducción de las desigualdades sociales.

[15] Cuando hablamos de fracaso escolar, nos referimos a todos aquellos episodios en que un educando enfrenta, dentro de los procesos de escolarización, episodios de repitencia, bajo rendimiento, dificultades de aprendizaje, retraso pedagógico, etc. En el mismo sentido, este constructo, podrá diferenciarse según género, clase social, contexto de origen, etnia, etc.

Ante esta realidad, es posible comprender que los adolescentes que exhiben mayor dificultad para adaptarse a las normas de evaluación y certificación del aprendizaje, en el espacio escolar (por bajo desempeño, conductas rebeldes, desinterés, etc.), comiencen como parte de su desarrollo, a vivenciar en la adolescencia, el rechazo a todo aquello que sea representante de la escuela (tales como el estudiar contenidos obligatorios, la disciplina, la autoridad del docente, el énfasis en los resultados, etc.), y al mismo tiempo, experimenten mayor vinculación con su grupo de pares, vivenciando procesos de marginación, exclusión y estigmatización (con rótulos y etiquetas tales como: flojo, desordenado, fracasado, repitente, etc.), frente a una sociedad que potencia modos de relación fundamentados en las normas de excelencia de la escuela, visualizando la comisión de delitos, inicialmente, de manera experimental (como por ejemplo: mecheros, hurtos, riñas para validarse como grupo y conseguir respeto, reconocimiento, etc.), hasta alcanzar un mayor grado de destreza y refinamiento en la comisión de delitos (como por ejemplo: robo en lugar habitado, robo en bienes nacionales de uso público, etc.), "como un medio de expresión del malestar y rechazo al medio social establecido" (González, 1996: p.172).

Ahora bien, ¿Qué hacer ante una Escuela certificadora de aprendizajes? Al respecto, creemos en sintonía con Bourdieu (1966: p. 366), que la escuela debe abrirse a nuevas prácticas y estrategias pedagógicas (la pedagogía crítica y las experiencias de aprendizaje mediado por ejemplo), que sean capaces de minimizar el impacto de la enseñanza mecanizada y la evaluación centrada en los resultados. En este sentido, Boaler y William (2001), alertan sobre los efectos negativos de la agrupación por niveles y la tendencia creciente a la segregación por rendimiento, ya que tales prácticas tienden a subestimar al alumnado de los grupos menos favorecidos, muy especialmente a los que provienen de contextos vulnerados. Por ello, creemos valioso el que la escuela pública sea capaz de convertir la diversidad en su principal virtud, haciendo un uso provechoso de la misma, tratando a todos los estudiantes por diferentes que sean, como iguales en derechos y deberes para el adecuado reconocimiento de sus intereses y habilidades, que les briden experiencias de éxito escolar y potencien una autoestima positiva, además de un mayor grado de autoeficacia personal, puesto que tales dinámicas producirá efectos mucho más allá del espacio escolar, impactando sobre la

sociedad y las formas de vida de los educandos, fundamentando la necesidad e importancia que adquiere en contextos vulnerados, la desescolarización de la escuela (Illich, 1971), implantando el convencimiento de que todos los estudiantes están suficientemente capacitados para tener éxito, en la medida en que se resguarden los intereses y habilidades de cada sujeto desde una práctica pedagógica crítica, democrática y emancipatoria.

3.3.4. La Función Educativa de la Escuela en Tiempos de Crisis

No cabe duda que en los tiempos actuales, convivimos con diversas problemáticas sociales, políticas, económicas y culturales, las que han ido impactando sobre la cultura y por ende, sobre el espacio y tiempo escolar, provocando, encuentros y desencuentros entre sus actores. Particularmente, en los docentes se respira un ambiente de perplejidad, agotamiento y frustración, al ser testigos del cuestionamiento permanente y sistemático hacia los fundamentos epistemológicos que legitimaban la escuela y los procesos de enseñanza y aprendizaje. Y es que según Pérez Gómez (1998: p. 76) "la escuela, que durante siglos ha contribuido a la extensión del conocimiento, a la superación de la ignorancia y de las supersticiones que esclavizaban al individuo, a la preparación de los ciudadanos, y a la disminución de la desigualdad, ha sido fiel reflejo de los valores y contradicciones de la cultura moderna".

Creemos que lo anterior, es la consecuencia de un modelo escolar que ha abrazado sistemáticamente el modelo positivista del conocimiento científico, sobre el currículum y las prácticas pedagógicas, esforzándose por la transmisión deliberada de contenidos, la disciplina y la homogeneización de los aprendizajes. Pero contradictoriamente, la escuela y la lógica cartesiana que la caracteriza, ha olvidado las particularidades y complejidades educativas de sus estudiantes, así como su desarrollo cultural, desatendiendo notoriamente los aspectos socioemocionales, históricos o incluso políticos del aprendizaje, terminando por reproducir y mantener el *statu quo* imperante.

De manera que los niñ@s y jóvenes que ingresan a la escuela no llegan como fracasados o encasillados según su rendimiento, sino que es en el espacio escolar, donde se les clasifica y etiqueta muchas veces con el rótulo de fracasados. Tal como hemos explicitado en párrafos anteriores, los educandos exhiben desde temprana edad,

su propensión a aprender (Calvo, 2008; Sandoval, 2012), pero ésta comienza a anquilosarse producto de las lógicas positivistas y fragmentarias que dominan el currículum escolar.

Pero ¿qué podemos hacer ante esta realidad tan paradójica? ¿Qué herramientas o reflexiones podríamos identificar para apoyar la práctica pedagógica? Al respecto, pensamos que este trabajo profundiza en las experiencias vitales de aquellos docentes que se desempeñan pedagógicamente, en contextos vulnerados donde asisten jóvenes vinculados a episodios de infracción de ley, para que emerja un marco intercultural más amplio, capaz de integrar los diversos valores, costumbres, creencias, intereses y aspiraciones de sus educandos en la necesidad de generar espacios que promuevan la reflexión crítica y la tolerancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La función educativa de la escuela desde una perspectiva crítica, le exige tensionar epistemológicamente los fundamentos que la sustentan y, al mismo tiempo, tales reflexiones deben germinar, para que los docentes distingan que muchas veces se encuentran en una posición intermedia, entre cubrir la totalidad del programa de una determinada asignatura (cumpliendo con el currículum imperante) y la necesidad de construir un espacio y tiempo escolar, que favorezca el desarrollo de sus estudiantes y aminore el efecto negativo, que muchas veces puede producir el contexto de origen o factores personales del educando. Nótese, que no negamos que, por la razón que sea, algunos niños y jóvenes, aprenden más lentamente que otros o de una manera diferente. Pero lo cierto es que “sin los arreglos sociales que atribuyen importancia a los ritmos diferenciales de aprendizaje, la discapacidad de aprendizaje no existiría (McDermott, 2001: p. 295).

De igual forma, y en sintonía con Cuesta (2005, p. 253), nuestro interés investigativo resalta la necesidad de generar “una manera distinta de escolarización y de escuela, conscientes de las limitaciones y servidumbres de nuestras prácticas pedagógicas” para que surja un pensamiento crítico que impulse nuevas formas de relacionarse y de aprender en la cotidianeidad de nuestras vidas, respetando las complejidades del educador y sus estudiantes.

3.3.5. Desescolarización de la Escuela y Sentidos de la Pedagogía Crítica en Jóvenes en Contextos Vulnerados

A lo largo del desarrollo y revisión de los diversos modelos teóricos construidos en torno al sistema escolar, hemos podido descubrir y revelar que la práctica escolar actual, excluye y da paso a una acción generalmente institucionalizada desde el nivel central, con base en un currículum rígidamente establecido e interiorizado por el docente, que termina por homogeneizar a los estudiantes, imponiendo la norma y modos de pensar claramente establecidos. Sin embargo, y paradójicamente, también favorece la socialización y permite la adquisición de conocimientos inevitables para un desenvolvimiento eficaz en la vida diaria (preparándolo para su futura inserción laboral), contribuyendo a la inclusión en un grupo sociocultural determinado. Ahora bien, ¿son estos conocimientos los únicos y necesarios para el desarrollo integral de un adolescente infractor de ley? ¿Las prácticas pedagógicas que despliegan los docentes en contextos vulnerados pueden operar también como base, para la creación de ambientes educativos emancipatorios? ¿De qué manera este sistema escolar excluyente promueve (implícitamente) mayores tasas de abandono y fracaso escolar en aquellos adolescentes más vulnerados? ¿Cuáles son las oportunidades educativas que poseen estos adolescentes, si provienen de contextos tan marginados y deprivados socioculturalmente?

Pese al panorama escolar tan desolador y desigual, experiencias previas como las de Iglesias (2007) y Sandoval (2012) develan que estos adolescentes han sido capaces de desarrollar y co-construir numerosas experiencias de aprendizaje, por medio de habilidades cognitivas que han germinado en diversos tiempos y espacios educativos (que van desde lo formal a lo informal), gracias a la interacción de diversos factores. Entre ellos, se destaca la existencia de personas significativas para estos jóvenes que habrían actuado (conscientemente o no) como mediadores de sus aprendizajes, facilitando el surgimiento de experiencias de aprendizaje mediado. Tales hallazgos, reafirman el propósito de esta investigación, visualizando la modificabilidad cognitiva, como una alternativa efectiva de intervención educativa con adolescentes infractores de ley. Tal como plantea Ester (2003: p.36), las

interacciones de aprendizaje a las cuales está expuesto un ser humano, “se pueden dividir en dos grupos: aprendizaje directo y aprendizaje mediado. El aprendizaje mediado por otro ser humano es indispensable para un niño/a puesto que le ayuda a crear aquellos pre-requisitos cognitivos que luego hacen que el aprendizaje directo sea efectivo”. De tal manera, que esta posibilidad permitiría ampliar las estrategias pedagógicas que utiliza un docente para estimular y enriquecer las oportunidades educativas a las cuales acceden estos adolescentes, descubriendo sus verdaderas potencialidades, dando el salto desde el aprendizaje incidental al intencional, mediante el mejoramiento en las estrategias que el sujeto mediado, utiliza para el procesamiento de la información, según los estímulos que se le presentan. Además, el profesorado debe esforzarse por incorporar en el aula, los diversos aprendizajes y habilidades que el alumnado está permanentemente construyendo en otros contextos, y que definen en gran medida, su identidad como aprendiz, de acuerdo con la nueva ecología del aprendizaje (Barron, 2006; Coll, 2013; Marchesi y Martín, 2014)

Resulta interesante observar en el estudio antes citado, que a lo largo de las trayectorias vitales de los adolescentes, se identifica la existencia de familiares o terceros significativos (padres, hermanos, primos, profesores, amig@s, etc.) que le brindaron afecto y apoyo, en las diversas actividades que desarrollaban, convirtiéndose en fuente de motivación y esfuerzo permanente para el joven, superando con creces, las adversidades que obstaculizaban su aprendizaje. En palabras de Contini (2006: p.110) “los déficit producidos por ausencia o insuficiencia de EAM pueden modificarse a partir de la intervención de un adulto más capaz, por ejemplo, tener un excelente educador, lograr un buen vínculo con el terapeuta, mantener relaciones emocionales positivas con otros (Forns, 1993). Todos estos factores son decisivos agentes de cambio cognitivo. No existe un tiempo límite para intervenir, aun cuando se reconozca que los primeros años de la infancia son óptimos”. De modo que estas relaciones destacarían la figura del mediador, que facilite al adolescente, identificar o descubrir sus talentos y habilidades, así como el logro de diversas necesidades primarias (tales como: la trascendencia; el arraigo; definición de la identidad, una estructura que oriente y vincule su vida, etc.).

Por otra parte, todos estos factores, a los que de una u otra forma nos hemos referido, posibilitarían al docente una orientación psicosociopedagógica efectiva para el abordaje educativo de aquellos jóvenes provenientes de contextos vulnerados, demostrando que todo ser humano es por esencia modificable; y por otra parte, develando la relevancia que tienen a lo largo de la trayectoria vital, la presencia de Familiares o terceros significativos capaces de estimular y orientar en los más diversos contextos y situaciones de aprendizaje (convirtiéndose muchas veces en fuente de admiración y modelo a seguir en su futura vida adulta), donde el compartir y la interacción permanente con otros, aseguran una vía para generar cambios en sus estructuras internas de pensamiento. En otras palabras:

> "Detrás de todo joven con talento siempre encontramos un padre, madre y/o profesor que favoreció una amplia exploración de intereses desde edades tempranas. Siempre se podrán rastrear maestros que supieron concentrarse en los procesos de desarrollo y no en los aprendizajes de tipo particular que han dominado la escuela. Todo depende esencialmente de la interacción entre el niño, los mediadores y la cultura" (De Zubiría, 2006).

Así, no es que existan niños más inteligentes que otros, sino más bien, habría niños y jóvenes que alcanzan niveles de funcionamiento cognitivo alto, gracias a la calidad de los procesos mediacionales a los que tuvieron acceso a lo largo de su trayectoria vital. Creemos importante asumir, transversalmente en este estudio, una perspectiva que comprenda y reconozca al aprendizaje como un proceso complejo, inundado de encuentros y desencuentros, errores y retrocesos, idas y venidas. Todo ello, debe socializarse con el alumnado (particularmente, con aquellos que provienen de espacios y tiempos, marcados por las desigualdades sociales), para que aprendan de estas experiencias, eviten el desánimo y asuman que su proceso educativo, implica una carga importante de curiosidad, constancia y superación. En tales aspectos, consideramos significativo que los maestros, se impliquen, como mediador emocional y cognitivo, fortaleciendo el sentido de competencia y confianza de sus estudiantes, que les permita dar sentido a la tarea de aprender (Solé, 1993) a lo largo de la vida.

3.4. LA TEORÍA DE LA MODIFICABILIDAD COGNITIVA

3.4.1. Experiencias de Aprendizaje Mediado: Un Enfoque Optimista en torno al Aprendizaje de Adolescentes provenientes de Contextos Vulnerados

Para interpretar y comprender las pautas de comportamiento que emergen a partir de los procesos educativos de aquellos docentes que atienden a jóvenes, que han enfrentado (en algún pasaje de su vida), episodios de infracción de ley, es preciso ampliar el foco de análisis hacia una visión holística y optimista respecto al desarrollo cognitivo de todo educando, independientemente de sus condiciones de origen o experiencias previas adquiridas desde temprana edad. Bajo esta perspectiva, el desarrollo cognitivo de los individuos no dependería exclusivamente de la capacidad que éstos tengan de obtener beneficios de los estímulos y aprendizajes extraídos de su entorno cercano, sino que éste podría ser potenciado a través de experiencias de aprendizaje mediado, donde un tercero (figura del mediador), es quién acerca el mundo al sujeto, organizando y seleccionando aquellos estímulos más relevantes del entorno, para que el propio sujeto, interactúe con ellos y despliegue al máximo sus potencialidades cognitivas, logrando la adquisición de aprendizajes relevantes y novedosos para su adaptación al medio.

Feuerstein, Rand y Rynders (1998), definen la experiencia de aprendizaje mediado, como aquella interacción durante la cual el organismo humano es objeto de la intervención de un mediador. El aprendiz, no sólo se beneficia de un estímulo particular, sino que a través de esta compleja interacción, se forjan en él, un repertorio de disposiciones, propensiones, orientaciones, actitudes y técnicas que le permitan modificarse con respecto a otros estímulos. De tal forma que el desarrollo cognitivo que un sujeto podría alcanzar en colaboración con otros, estaría dado por la capacidad de cambio, flexibilidad y adaptabilidad que tenga para avanzar desde un nivel de funcionamiento, hacia otro más complejo y elevado que le permita enfrentar y resolver nuevas situaciones o problemas.

Esta adaptabilidad del sujeto es la que fundamenta la modificabilidad cognitiva, entendida como aquella serie de cambios estructurales internos en los patrones de desarrollo cognitivo que tienen efecto directo sobre el desarrollo individual de un joven, el que fluye en el organismo de manera impredecible y

compleja desde su nacimiento, como parte de su propensión a aprender. Justamente, esta serie de cambios dejarían una huella profunda en los sujetos, al tener incidencia directa sobre su estructura de pensamiento, obligándolo a reestructurarlo y modificarlo. Al respecto, López de Maturana (2010: pp. 45 – 46), señala que la modificabilidad cognitiva sería "un fenómeno humano, que a través de condiciones externas como la Experiencia de Aprendizaje Mediado o las necesidades determinadas por una situación particular, provocan en los sujetos conductas que previamente no existían en su repertorio".

De esta manera, sería la experiencia de aprendizaje mediado la que produce y explicaría la Modificabilidad cognitiva, como algo mucho más complejo y relevante que un simple cambio, ya que el estudiante sería capaz de ampliar sus esquemas cognitivos y enriquecerse con nuevas estructuras de comportamiento, movilizándolo a convertirse en un sujeto más abierto y receptivo al cambio, que se construye desde la interacción con su entorno (cultura, agentes socializadores, grupo de pares, etc.), a lo largo de su vida, siendo este proceso asistemático y dialógico, coherente con la manifestación de su propensión a aprender. Además, destaca la necesidad de transformar la escuela y, particularmente, de replantearse la práctica pedagógica en contextos vulnerados, al ofrecer la oportunidad de desarrollar los recursos cognitivos y el talento de cualquier individuo que reciba una correcta mediación. Al respecto, Feuerstein (1991) sostiene que "no necesitamos preguntarnos si los alumnos pueden o no aprender, sino cómo es necesario enseñarles de modo tal, que la enseñanza active su potencial de aprendizaje disponible y favorezca su modificabilidad cognoscitiva estructural". Ciertamente, este es uno de los principios sustanciales que orientan este trabajo, ya que la escuela y los docentes, deben ser capaces de atender a las necesidades educativas de todo estudiante, contribuyendo a que éstos puedan adscribirse a una situación de mayor igualdad y de menor discriminación (Muñoz, 1994).

Sin embargo, es preciso recalcar que la experiencia de aprendizaje mediado y la modificabilidad cognitiva en jóvenes infractores de ley, sólo sería posible alcanzarla, de acuerdo con Feuerstein (1983), a través de pedagogos capaces de transformar el espacio escolar en ambientes activos modificantes. Es decir, contextos

y situaciones que generan calidades e intensidades de interacción activas y profundas entre el individuo y un mediador, que invita al individuo a situaciones desafiantes, a la solución de problemas complejos y heterogéneos, que actuarían como productores y amplificadores de cambio en las estructuras del pensamiento y, por ende, de experiencias de aprendizaje que impulsan el desarrollo cognitivo y emocional del sujeto.

Transformar la lógica y el territorio escolar, significa dar el giro hacia reformas educativas que potencien y den relevancia a la interacción del estudiante con otros (que actúen como potenciales mediadores) en su proceso de aprendizaje, que permita desplegar al máximo sus funciones cognitivas (ya que el sujeto sería capaz de desarrollarse y modificarse continuamente, a través de los procesos de interacción activa mediacional). Es importante mencionar que los procesos mediacionales según Feuerstein (1983), deben cumplir con algunos criterios básicos como la intencionalidad y reciprocidad, trascendencia, búsqueda de lo nuevo y lo complejo, mediación del significado, para lograr impactar significativamente en el adolescente y permitir cambios internos en sus estructuras de pensamiento.

3.4.2. Características de los Ambientes Educativos Activo Modificantes

Desde nuestro enfoque, es preciso recalcar que todo proceso de mediación requeriría cumplir con algunas características esenciales que favorezcan la interrelación del mediador con los sujetos mediados, dentro de las cuáles las tres primeras son universales y fundamentales (Prieto, 1989; Feuerstein, 1998; López de Maturana, 2015):

- Intencionalidad y reciprocidad: Refleja una intención explícita por enseñar algo, y la reciprocidad, demuestra la actitud de la persona mediada hacia la interacción en curso. De tal forma que el mediador debe lograr mantener alerta y vigilante al adolescente durante el proceso, para que asuma un papel protagónico frente a la transformación de sus procesos cognitivos, y a la vez flexible, para variar en sus estrategias mediadoras, cuando éste enfrente dificultades o pérdida del interés.

- Mediación del Significado: Proceso dinámico de dar sentido a una actividad dada, incluyendo expresiones de satisfacción o admiración frente a un logro exitoso o a un nuevo descubrimiento. Esto es posible a través de una interacción activa constante y directa entre el mediador y el adolescente, facilitando la capacidad de nuevas relaciones, la asociación entre diversos conocimientos, la reestructuración de sus recursos cognitivos (estructuras del pensamiento) y el logro de aprendizajes significativos y duraderos. Además, involucra la necesidad de desarrollar un vínculo profundo y significativo con el individuo, fortalecerlo y permitir el reconocimiento y admiración por los logros alcanzados.
- Trascendencia: Excede las necesidades inmediatas de una situación dada, donde la transmisión o enseñanza de una solución a un determinado problema puede aplicarse a nuevas situaciones y anticipar sus resultados.
- Sentimiento de ser competente: Involucra la capacidad permanente por parte del mediador, de promover en el sujeto mediado, un sentimiento de autoestima positiva y deseos de aprender, reforzando su sentido de competencia y seguridad personal, aun cuando la tarea presente dificultades.
- Regulación y control de la conducta: Conocimiento de sí mismo para saber de qué se es capaz, cuáles son las propias limitaciones y/o potencialidades para poder autoevaluarse y realizar su propio control.
- Conducta compartida: Interacción de respeto mutuo y complicidad para compartir experiencias comunes. Hace posible sentimientos de afecto donde se trabaja colaborativamente para resolver problemas y obtener logros al corto, mediano y largo plazo.
- Individualización y diferenciación psicológica: Toma en cuenta las diferencias individuales del sujeto mediado, para aplicar estrategias de aprendizaje pertinentes, razón por la cual presupone educar para la diversidad más que para la uniformidad.

- Búsqueda, planificación y logro de los objetivos de la conducta: Aspiraciones del sujeto mediado y modo de acceder a ellas, discriminando entre metas reales e ideales.
- Búsqueda de lo nuevo y lo complejo: Estimulación constante para innovar e intentar nuevos caminos, aun cuando resulten dificultosos, aumentando en cada paso el nivel de complejidad.
- Conciencia de cambio: Darse cuenta que el desarrollo es posible más allá de las categorías en las cuales se ha o lo han encasillado, haciéndolo partícipe de los procesos de cambio vividos.
- Elección de una alternativa optimista: Percepción optimista ante las dificultades y la posibilidad de dar otra oportunidad para evitar el bloqueo, la negación y la resignación pasiva frente al fracaso.
- Sentimiento de pertenencia: Sentido de la relación que una persona establece con su grupo de origen o con el que se está insertando; identidad y compromiso con su cultura, valores, principios, costumbres.

No podemos dejar de recalcar y explicitar que en la escuela, si no hay intencionalidad por parte del docente, el aprendizaje se torna un proceso lineal, rutinario y monótono. Esto trae como consecuencia, una baja correspondencia y reciprocidad por parte del estudiante, quien sólo reacciona obligadamente para cumplir con una regla impuesta y no por la satisfacción de aprender. Es decir, si no hay significado, los aprendizajes carecen de sentido, son inocuos, no producen ningún efecto en los alumnos. No despiertan la curiosidad, ni incentivan la motivación de logro. Si no hay trascendencia, de nada le sirven al alumno los 12 o más años en la escuela, que pasan y no alteran su nivel de razonamiento. Ha tenido más experiencias, pero no se puede decir que las haya comprendido ni, menos, aplicado en sus contextos de origen.

En otras palabras, el resultado y trascendencia de las EAM en el currículo, se traducirá en aprendizajes que afectarán e impactarán significativamente sobre la estructura cognitiva del estudiante, en favor de la construcción y reconstrucción de conocimientos, nutriéndose del compromiso de los profesores con el proceso de educativo integral de su alumnado, que se transforma en una fuente estimulante de

energías creadoras. Al respecto, López de Maturana (2010: p.51), asevera en relación a la lógica escolar y el rol del profesor, que la posibilidad de la modificabilidad no se trata de algo utópico o inalcanzable, puesto que el profesorado está preparado para tales efectos, y, a veces, solo basta con otorgar apoyo y orientación a los estudiantes para superar las causas del fracaso. De esa manera, éste tendrá más éxito en transformar sus estructuras del pensamiento y por ello, el presente trabajo se interesó por abordar y analizar las pautas de comportamiento que caracterizan el quehacer pedagógico de docentes que se vinculan con jóvenes en conflicto con la justicia, para identificar los aspectos que posibilitan repensar la escuela y los saberes pedagógicos, en la búsqueda de mejores oportunidades educativas para estos jóvenes.

Por consiguiente, el logro de estos criterios, según Feuerstein *et al* (1980), permitirían movilizar al individuo hacia experiencias de aprendizaje mediado, que potencien su desarrollo, con una mayor adaptabilidad al cambio, siendo capaz de adquirir una nueva capacidad de pensar en forma más eficaz y efectiva, por ende, permitiendo el logro de la modificabilidad cognitiva.

3.4.3. La Figura del Docente como Mediador

Por definición, el mediador puede ser cualquier ser humano presente en el entorno cercano o inmediato del estudiante, tal como un profesor, amigo, padre, entrenador de fútbol, tío, etc., que tenga cierto grado de importancia y valoración en la vida de los adolescentes, para que sea capaz de identificar y movilizar sus recursos y activar sus potencialidades; que muestre una visión positiva de ellos (evitando la estigmatización), y al mismo tiempo, que transmita confianza y afecto (Luri, 2010: p.78). El mediador, se caracteriza por su optimismo frente al desarrollo del estudiante, por lo que acoge el desafío de innovar en su medio educativo, favoreciendo y enriqueciendo el proceso de aprendizaje gracias a la EAM.

De igual modo, sostiene la creencia que cualquier ser humano, independientemente de su condición de origen, por ejemplo, pobreza, infracción de ley, necesidad educativa especial, puede ser modificable. Es por esto que sus objetivos serán detectar la presencia de los déficits en las fases del acto mental, determinar el tipo de aprendizaje necesario para superar la deficiencia u obstáculos presentes, y

diseñar las estrategias más apropiadas para corregir el déficit de la función (Prieto, 1989). Creemos que el objetivo de la mediación es apoyarse en lo que los estudiantes saben, y partir de ello, promover como plantea Meirieu (2009), un enigma con el saber: promover un saber con el enigma que admita una relación dialógica entre maestro y estudiante, para avanzar acorde a sus necesidades e intereses.

Por lo general, cuando los profesores se resisten a la modificabilidad, lo hacen porque tienen una visión pesimista ante las dificultades y determinantes distales[16] que presentan los estudiantes y no encuentran el modo de mediarlos, razón por la cual ofrecen pocas posibilidades de pensar y de establecer relaciones alternativas a las que requiere el sistema escolar, porque muchas veces, no creen que sus alumnos sean capaces de modificarse (López de Maturana, 2010). Por ejemplo, cuando un alumno no tiene un desarrollo considerado normal y ha sido etiquetado de atrasado, infractor o problemático, es altamente probable que esos profesores lo traten de acuerdo a la etiqueta, lo que puede conducir a la profecía autocumplida, como consecuencia de las bajas expectativas derivadas de la atribución negativa dada a ese alumno. Esa realidad menosprecia y no indaga en las experiencias previas o recursos personales que le han posibilitado sobrevivir en entornos altamente deprivados. Como consecuencia de esta conducta, se crean barreras para su desarrollo educativo, y por ende, se restringe su capacidad de modificabilidad dentro del espacio y tiempo escolar.

Transformar la lógica y el territorio desde el cual se posiciona la escuela, significa dar el giro hacia reformas educativas que potencien y den relevancia a la interacción del adolescente con maestros comprometidos con la mejora de su quehacer pedagógico (que actúen como potenciales mediadores) en el proceso educativo del alumnado, para el aprovechamiento efectivo de las funciones cognitivas y competencias personales (dado que un educando sujeto de mediación, sería capaz de desarrollarse y modificarse continuamente, a través de los procesos de interacción activa mediacional), evitando rótulos derrotistas y estigmatizadores que denigran y excluyen a aquellos que no siguen los parámetros esperados dentro de la escuela, desequilibrando aquellas

[16] Reuven Feuerstein et al (1980), en su libro “Instrumental Enrichment: An Intervention Program for Cognitive Modifiability, distinguirían 2 tipos de determinantes: distales (correspondiente a aquellos factores genéticos, organicidad, nivel de estimulación ambiental, aspectos emocionales del niño y de sus padres, estatus socioeconómico, etc.) y aquellos proximales (descritos como aquella falta o insuficiencia de experiencias de aprendizaje mediado en el niño).

profecías autocumplidas de fracaso y deserción escolar que inundan y orientan, las trayectorias escolares de los adolescentes vinculados a una infracción de ley.

Sería posible inferir, entonces, que el docente mediador, tendría la tarea de resignificar educativamente los determinantes distales que desconciertan al estudiante, caracterizados por una alta deprivación sociocultural, disfuncionalidad familiar, carencias socioeconómicas, bajo nivel de estimulación por parte de los padres, etc., para concentrar sus esfuerzos y estrategias pedagógicas en potenciar los determinantes proximales, que re-encanten al estudiante con su maravilloso proceso de aprendizaje (dicho de otra manera, las EAM no revierten estos determinantes, pero si lograría modificar el impacto de estos sobre el desarrollo del sujeto mediado). En este contexto, cobran sentido los aportes de Feuerstein (1991) y Feuerstein, Rand y Rynders (1998), ya que estos factores podrían ser revertidos mediante la estimulación de los determinantes proximales del aprendizaje (criterios de la mediación), que movilicen al adolescente hacia experiencias positivas de aprendizaje mediado, donde pueda identificar y desplegar al máximo sus potencialidades y talentos cognitivos.

En contraposición a lo anterior, sostenemos que cuando los profesores creen y confían en que sus alumnos pueden aprender, a pesar de las dificultades, construyen una visión optimista de lo que pueden hacer**.** Por lo tanto, la mediación se les presenta como una alternativa viable, eficaz y eficiente para favorecer el desarrollo de los procesos emocionales y cognitivos de los alumnos.

La mediación es un proceso en que el mediador refuerza las EAM de sus alumnos con intencionalidad, persistencia, paciencia y creencia en la modificabilidad. Siempre está atento a los cambios sutiles de sus alumnos para identificar las dificultades que tengan, ya que éstas no siempre las pueden superar por sí mismos, porque necesitan del apoyo constante del mediador.

La EAM responde a una teoría que no pierde su vigencia ya que ha sido capaz de operacionalizar planteamientos que pueden ser aplicados en el aula, con cualquier alumno sin importar el nivel en que se encuentre y/o ambiente de origen. Además, la EAM pretende intencionalmente, un cambio estructural en los patrones de desarrollo cognitivo del estudiante al modificarlo cognitivamente, permite resignificar los procesos educativos, sin seguir los patrones escolares, generalmente, unidireccionales y

tremendamente normativos y, por ende, proyectar un modelo educacional que garantice efectivamente el aprendizaje de cada uno de los estudiantes, en un ambiente emocional grato y desafiante. Se trata de un proceso que va ligado a la reflexión permanente sobre la acción pedagógica, y que aporta con elementos de apoyo al profesor para buscar estrategias alternativas a las tradicionales, en beneficio del aprendizaje de los alumnos. No se trata de desligarse de los programas establecidos, sino de adecuarlos a las preocupaciones de los alumnos y ofrecer alternativas de acción (López de Maturana, 2010) en contextos vulnerados, como los que caracterizan la cotidianeidad de estos jóvenes.

No podemos negar que muchas veces nos encontramos con dificultades para cambiar las prácticas pedagógicas tradicionales, sobre todo cuando se cree que enseñar es una actividad superficial, fácil y poco sensible a los cambios, donde parece que el quehacer pedagógico, consiste en la instrucción y transmisión de contenidos, de hablar sobre algo, sin mayores métodos, ni intenciones o estrategias especiales. Sabemos que aquello no es así; sin embargo, para desterrar la rutina y mecanización escolar, el profesor debe partir de los intereses de los alumnos y no de las ideas preconcebidas que ha construido sobre ellos, cobrando importancia el enfoque metodológico de este trabajo, en que la utilización de entrevistas en profundidad, de corte biográfica, posibilita una reflexión sobre sus propias prácticas pedagógicas para mejorar y resignificar su quehacer profesional en estos contextos.

Esto significa que el cambio debe partir por el profesor, por su manera de pensar los procesos educativos, al alumno y a sí mismo, en tanto actor de la enseñanza y responsable del aprendizaje y no sólo de un cambio en el currículo (López de Maturana, 2010). Es decir, en la medida en que estos adolescentes sean apoyados psicosociopedagógicamente, en el reconocimiento, comprensión y manifestación de sus competencias y recursos personales, para identificar y descubrir actividades que los enriquezcan positivamente, lograrían transformarse en personas más autónomas y creativas, potenciando sus propios talentos y, por ende, ampliando su repertorio conductual y estructuras del pensamiento.

4. MARCO METODOLÓGICO

4.1. HACIA LA COMPRENSIÓN CUALITATIVA DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS: UNA MIRADA DESDE ABAJO Y DESDE DENTRO

La presente investigación emerge desde un enfoque interpretativo cualitativo, ya que "es un proceso interpretativo de indagación basado en distintas tradiciones metodológicas, entre ellas, la biografía, la fenomenología, la teoría fundamentada en los datos, que examina un problema humano o social. Quien investiga construye una imagen compleja y holística, analiza palabras, presenta detalladas perspectivas de los informantes y conduce el estudio en una situación natural" (Vasilachis, 2006: p. 24). Centra su comprensión desde la interioridad del sujeto, las significaciones, el conocimiento sobre cómo se experimenta la práctica pedagógica en contextos vulnerados, a partir de la descripción de múltiples tramas y situaciones, los aspectos relativos a los valores, motivaciones y acciones que se manifiestan en las pautas de comportamiento de los docentes que abordan y trabajan dentro del sistema escolar, con adolescentes vinculados a episodios de infracción de ley. Optar por este enfoque metodológico, exige resguardar durante el trabajo de campo, la idea de que "el conocimiento no tiene al otro como objeto, sino que debería surgir de la interacción inextricable y absolutamente recíproca entre observador y observado" (Ferraroti, 1981).

En este sentido, cada fenómeno en estudio se convierte en algo único y cualitativamente complejo, en tanto, demanda para el investigador, desarrollar la capacidad permanente de penetrar en las pautas y contextos de significado con los cuales operan los maestros, a lo largo de su trayectoria vital, y particularmente de aquellos espacios donde han interactuado con jóvenes vinculados a episodios de infracción de ley, intentando caracterizar las prácticas y estrategias pedagógicas que posibilitarían las experiencias de aprendizaje mediado, las dinámicas relacionales que emergen en tales espacios, señalando las implicancias psicosociopedagógicas del docente que ayuden en la comprensión y abordaje educativo integral de aquellos jóvenes provenientes de contextos vulnerados.

En lo teórico, nos apoyamos en 2 tradiciones relevantes para la investigación social y educativa. Una primera tradición, corresponde a la Teoría Fundada (Strauss y Corbin, 2002). La segunda corresponde a las Entrevistas en Profundidad (Kvale, 2011),

construidas desde una perspectiva biográfica (Pineaud y Jobert, 1989; Pineaud y Le Grand, 1993; Pujadas, 1992; Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Goodson, 2004; Medrano, 2007).

Creemos que el paradigma interpretativo cualitativo, es coherente con la perspectiva crítica e idónea que busca este trabajo, permitiendo captar desde abajo y desde adentro, las complejidades del mundo educativo y especialmente, las prácticas pedagógicas que se despliegan en los espacios y tiempos escolares, a los que asisten jóvenes infractores de ley. Esta posibilidad metodológica posee en primer lugar, un carácter naturalista, ya que nos interesa comprender las diversas realidades, entidades sociales y percepciones humanas, tal como existen y se presentan en sí mismas, sin intrusión alguna o contaminación de medidas formales o problemas preconcebidos. Por ello, se presenta como un proceso dirigido hacia el descubrimiento de muchas historias y relatos idiosincrásicos, pero importantes, contados por personas y eventos reales, tal como se despliegan en tiempos y espacios diversos; tratando de presentar episodios que son "porciones de vida" documentados con un lenguaje natural y que representan lo más fielmente posible cómo siente el docente, qué sabe, cómo despliega su quehacer pedagógico y cuáles son sus creencias, percepciones y modos de ver y entender (Guba, 1978: p.3), los procesos educativos de los adolescentes infractores de ley.

De esta manera, "quien investiga construye una imagen compleja y holística, analiza palabras, presenta detalladas perspectivas de los informantes y conduce el estudio en una situación natural" (Vasilachis, 2006: p. 24). Los estudios e investigaciones de historias de vida han evidenciado según Goodson (2004), que la autonomía del profesorado es una parte vital de la investigación educativa que no podemos minimizar u olvidar, ya que precisamente este tipo de experiencias que se sumergen en las escuelas, los sujetos que allí conviven y la profesión docente, nos pueden entregar información de vital importancia para tensionar y reconceptualizar nuestras concepciones y supuestos sobre el sistema escolar imperante, superando con creces las miradas simplificadoras y reduccionistas construidas hasta el momento que muchas veces terminan siendo las bases de las reformas planteadas desde el nivel central.

En segundo lugar, este trabajo hace hincapié en los procesos de mediación pedagógica manifestados por docentes que al interior del sistema escolar, atienden e interactúan con jóvenes vinculados a episodios de infracción de ley, trascendiendo los límites de la escuela, para descubrir lo que acontece en su cotidianeidad. Es decir, buscaremos:

> "interpretar las múltiples verdades que ponen en duda la legitimidad o no, del discurso escolar hegemónico, para que permitan desentrañar las lógicas discursivas, las producciones y amalgamas significativas, las fisuras y vacíos ocultos tras una racionalidad aparente, así como las voces silenciadas que conforman la cultura escolar" (Jimeno, 2000: p.225).

Así, los datos tratan de las pautas de comportamiento que orientan al docente, en contextos donde tienen lugar las diversas interacciones, y las actividades, valores, ideologías, resistencias, disputas y expectativas de todos los actores (profesores, estudiantes e incluso el propio investigador) que conforman y se relacionan dentro del ámbito educativo. Cabe hacer presente, según Plummer (1988) el hecho de que las historias de vida constituyen el reflejo vivo de una acción conjunta y que, por tanto, son objetos sociales. De ahí que co-construir y narrar una historia de vida, será siempre un proceso incesante, fundamentado empíricamente, de construcción de una verdad cambiante. La historia de vida nunca queda fijada de una vez por todas y, por otra parte, el significado de una vida, sus relaciones y experiencias, serán algo emergente y dependiente de un contexto.

En lo analítico – procedimental, recurrimos a la Teoría Fundada, considerando que su lógica de análisis, se convierte en una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática, analizados por medio de un proceso de investigación, donde "el análisis y la teoría que surgirá de ellos, guardan estrecha relación entre sí. Un investigador no inicia un proyecto con una teoría preconcebida, sino más bien comienza con un área de estudio y permite que la teoría emerja a partir de los datos" (Strauss y Corbin, 2002: pp.13 – 14). De tal manera que la teoría derivada de los datos tendrá mayor grado de cercanía y profundidad con la realidad en estudio (a través del método de la comparación constante), aumentando la posibilidad de que permita la generación

de nuevos conocimientos, aumenten la comprensión y proporcionen una guía significativa para el ámbito en estudio.

Precisamente, la Teoría Fundada "no tiene necesidad de acomodarse o predecir, aunque puede hacer lo uno o lo otro en principio" (Miller y Fredericks, 1999: p. 550). Es decir, se convierte en un recurso metodológico, flexible y dinámico que permite, según Strauss y Corbin (2002) y Vasilachis (2006: p.171), lograr un mayor grado de profundización conceptual sobre las temáticas centrales de la investigación (en este caso, interpretar y comprender las pautas de comportamiento que despliegan los docentes que trabajan con adolescentes infractores de ley, en contextos vulnerados) y, por otra parte, permite de manera complementaria y siguiendo los intereses del investigador (número de participantes en la investigación, cantidad y calidad en la información que se obtendrá, plazos para la recolección e interpretación de la información, etc.), la utilización de diversos programas informáticos cualitativos (como por ejemplo, el uso del Atlas Ti), que potencian la posibilidad de producir investigación cualitativa con mayor rigor intelectual.

Del mismo modo y en sintonía con lo previamente expuesto, las Historias de Vida nos permiten analizar e interpretar los hechos de vida de los docentes que conformaron este estudio, para comprenderla en su singularidad o como parte de un grupo, "de su experiencia de largo plazo, contada a un investigador y/o surgida del trabajo con documentos y otros registros vitales" (Vasilachis, 2006: p. 176). Además y de acuerdo con Miller, las historias de vida tienen dos implicancias centrales para la investigación cualitativa: la primera es la centralidad que adquiere el tiempo en la historia de vida:

> "más que otros abordajes centrados en el presente, este enfoque construye su práctica en la relación entre pasado, presente y futuro que expresa el entrevistado. La segunda, es la importancia de la familia (la de origen y la formada por el entrevistado), en la vida de las personas, rompiendo con la ficción de los individuos atomizados" (2000: p. 2).

Para facilitar la triangulación de la información, así como la calidad y consistencia de los relatos que vayan emergiendo durante el transcurso del estudio. Tal como dice Conle (2000), la historia de vida es una oportunidad para relatar la experiencia y conceptualizarla. De tal forma, esta perspectiva de análisis concuerda con el enfoque y

lógica metodológica que persigue este trabajo, ya que permite descubrir y explorar en lo cotidiano, las prácticas pedagógicas que despliegan los docentes en el abordaje escolar de los adolescentes vinculados a un episodio de infracción de ley, las principales problemáticas que afectan al pedagogo, tomando en cuenta y validando lo que ocurre en el día a día, la calidad de las relaciones, las estrategias educativas empleadas y las implicancias de su quehacer profesional.

En adición a lo anterior, dentro del enfoque cualitativo cobran importancia el contexto y una mirada holística frente al ámbito de estudio, para lograr un nivel de profundidad que permita comprender el complejo entramado de interacciones y procesos que envuelven al sujeto en estudio. En palabras de Álvarez – Gayou (2007: p. 24), "las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo, por ende, se estudia a las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se encuentran". Esta visión brinda mayor riqueza y globalidad a la investigación, respetando la naturaleza del fenómeno social, alterando lo menos posible la realidad del sujeto, su entorno, el tiempo y espacio en que dialogan y construyen la realidad.

Otro aspecto importante es asumir la investigación como un proceso flexible y en permanente perfeccionamiento, para obtener el mayor grado de cercanía y profundidad sobre la realidad en que se encuentran inmersos los docentes, las relaciones que establecen y cómo le dan sentido a su práctica pedagógica, a lo largo de su trayectoria vital. De manera que se entiende al mundo como algo no acabado, que se construye y reconstruye en tanto los maestros que lo viven son capaces de transformarlo y darle significado, ya que "si el conocimiento es construido, entonces el conocedor no puede separarse totalmente de lo que es conocido, el mundo es co-constituido" (Maykut y Morehouse, 1994: p.11).

Por consiguiente, el presente trabajo exige mantener un rigor epistemológico transversal que ofreciera las condiciones adecuadas para alcanzar una "investigación sistemática conducida con procedimientos rigurosos, aunque no necesariamente homogéneos" (Álvarez – Gayou, 2007: p.27). Por ello, persigue un espacio idóneo para otorgarle una mayor validez a la investigación, "observando a las personas en su vida cotidiana, escuchándolas hablar sobre lo que tienen en mente, y viendo lo que

producen" (Taylor y Bogdan, 1998: pp.19-22). Esta estrecha relación que se construye entre los datos (desde la cual emerge la teoría y se construye el conocimiento) recopilados por el investigador y lo que los docentes realmente dicen, hacen o sienten, permiten obtener un conocimiento directo sobre el tiempo y espacio en que se construyen los procesos de mediación pedagógica, en definitiva sobre la vida en la escuela y los saberes pedagógicos que allí se construyen.

Durante el trabajo de campo, el investigador pretende "capturar los datos sobre las percepciones de los actores desde dentro, a través de un proceso de profunda atención, de comprensión empática y de suspensión o ruptura de las preconcepciones sobre los tópicos objeto de discusión" (Miles y Huberman, 1994: pp.5-8), para explorar, analizar y caracterizar la forma en que las prácticas y estrategias pedagógicas se despliegan en situaciones escolares y educativas cotidianas, y cómo dichas pautas de comportamiento, influyen o no, en la generación de ambientes educativos activos modificantes que potencien el desarrollo emocional y cognitivo de aquel alumnado vinculado a episodios de infracción de ley.

En complemento a todo lo previamente expuesto, resulta relevante explicitar que este trabajo mantiene especial cuidado y rigor metodológico, en no dar a entender que los docentes participantes en la experiencia investigativa, son un grupo desvalido o dominado por la tecnología escolar imperante, aunque efectivamente muchos de ellos han ejercido en tiempos y espacios escolares que amenazan su autonomía profesional, sus creencias y coordenadas epistemológicas en torno a los procesos educativos de aquellos jóvenes provenientes de contextos vulnerados, perseguimos transversalmente, un análisis profundo y metodológicamente riguroso, que asegure la triangulación y consistencia de los relatos biográficos recopilados.

4.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación estuvo guiada por un diseño flexible y modificable durante el transcurso en que desarrollamos el estudio, el cual interpretó y explicó las pautas de comportamiento que despliegan los docentes que trabajan con adolescentes infractores de ley, en contextos vulnerados a partir del análisis de sus trayectorias vitales.

Dicha realidad ha sido escasamente investigada por las ciencias sociales y humanas, razón por la cual, la investigación fue de carácter exploratorio dado que observamos el fenómeno en estudio tal y cómo se da en su contexto real y cotidiano lo que refleja, claramente, el carácter no experimental de nuestro trabajo, propio de las investigaciones bajo el enfoque interpretativo cualitativo. Asimismo, corresponde a una exploración transversal, ya que los datos fueron recolectados en un tiempo y espacio determinado por el investigador, comprendido entre Abril - Diciembre 2016, manteniendo un diseño flexible y modificable durante el transcurso en que se desarrolle el estudio.

4.3. TÉCNICAS RECOLECCIÓN DE DATOS CUALITATIVOS

En la presente investigación recurrimos a las entrevistas en profundidad semi-estructuradas, de corte biográfico (Groeben & Scheele, 2001; Flick, 2004, Medrano, 2007), la cual permite interpretar y explicar, íntimamente a las personas, objetivar lo subjetivo y mirar el mundo desde sus propios ojos, como herramientas cualitativas para la obtención de datos.

4.3.1. Historias de Vida: Una Perspectiva Integradora acerca de las Prácticas Pedagógicas en Contextos Vulnerados

Las Historias de vida construidas a partir de las entrevistas en Profundidad, pueden definirse como aquel: “relato de un narrador sobre su existencia a través del tiempo, intentando reconstituir los acontecimientos que vivió y transmitir la experiencia que adquirió. Narrativa lineal e individual de los acontecimientos que él considera significativos, a través de la cual se delinean las relaciones con los miembros de su grupo, de su profesión, de su clase social, de su sociedad global, que cabe al investigador mostrar. De esa forma, el interés de ese último está en captar algo que trasciende el carácter individual de lo que es transmitido y que se inserta en las colectividades a las que el narrador pertenece” (Pereira de Queiroz 1991: p.6). Así, el investigador tiene el desafío de captar y comprender la vida de los actores en su contexto, realizando observaciones e interpretaciones que emergen del relato de sus protagonistas, organizando las historias en temas centrales, las cuales permitirán acceder y comprender con profundidad y globalidad necesaria las pautas de

comportamiento que los docentes despliegan en su relación con adolescentes infractores de ley.

Precisamente, en la historias de vida, “lo importante es que sean captadas las experiencias del entrevistado. Él es quién determina qué es relevante o no para ser narrado, él es quien tiene el hilo conductor. Nada de lo que relata puede ser considerado superfluo, pues todo se encadena para componer y explicar su existencia” (Pereira de Queiroz 1991: pp.7-8). Esto significa que nada es desechado y todo lo que aporta el docente (como protagonista), es digno de estudio, relevante y pertinente en la exploración y comprensión de su cotidianeidad, pero donde el investigador elige en cuales temas profundizar con mayor detenimiento, para lograr indagar en las pautas de comportamiento que estos docentes manifiestan, y cómo se han construido sus prácticas pedagógicas, a través de su pasado, presente y futuro. De esta forma, según Medrano (2007), las historias de vida favorecen la formación y el desarrollo profesional de estos docentes, adquiriendo un mejor conocimiento de sí mismos (Contreras y Pérez de Lara, 2010: p.236), replanteándose críticamente su importante rol, al proyectarse como profesionales y reconocerse como maestros.

Por ende, interpretar y comprender los relatos de vida de los maestros significa, despojarse de los prejuicios, categorías y conocimientos previos y externos al conocimiento de la historia de los docentes situados en contextos vulnerados. Esa es una condición necesaria para acceder a la historia y al conjunto de prácticas que le dan sentido a su experiencia y, por otra parte, revisa y actualiza su propio proceso de autoformación personal y de desarrollo. De manera que, “el relato de una vida, debe verse como el resultado acumulado de las múltiples redes de relaciones que, día a día, los grupos humanos atraviesan, y a las que se vinculan por diversas necesidades, para descubrir lo cotidiano” (Vasilachis, 2006: p.177).

Según Pujadas (1992: p.14) existen 3 tipos de Historias de Vida:

- De relato único: entrevista en profundidad a un sujeto en particular.
- De relatos paralelos: este enfoque, resguarda el componente de la individualidad, dando paso a un tratamiento complejo sobre el tema, al ser unidades sociales amplias que comparten similares características, y que además nos permiten “establecer categorizaciones y comparaciones, acumular

evidencias sobre coincidencias o divergencias entre las diversas biografías" (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001: p.264), lo que permite la reflexión y análisis transversal de los relatos que emergen, y por otra parte, la validación de las preguntas e hipótesis de investigación.

- De relatos cruzados: esta fue la opción metodológica que utilizamos durante el proceso investigativo, también llamado "estructura polifónica" ya que se escuchan y analizan las voces y testimonios de diversos informantes, reconociendo la subjetividad de cada agente, mezclados de modo que se complementen mutuamente. Por ello, "usar varios relatos cruzados en un mismo contexto socio – histórico y confrontarlos en una nueva narración polifónica hace emerger la historia de vida del grupo o institución estudiado" (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001: p.265).

Esta recopilación y confluencia de múltiples biografías, posibilita avanzar en la saturación informativa, para construir una sola historia; incorporando los aportes, matices y evidencias de los diversos testigos entrevistados (estudiantes por ejemplo), generando un sistema polifónico coherente, facilitando la comprensión escénica de su historia y cultura envolvente. Además, esta orientación biográfica "nos da una visión holística y una posibilidad de verificación, a través de un proceso de distanciamiento que es fruto de la relativización de cada narración personal, a través del contraste de cada una de éstas por relación a todas las demás, dentro de un mismo medio social" (Pujadas, 1992: pp. 55 - 56). En sintonía con lo anterior, este método biográfico se esfuerza por situarse desde una perspectiva multicéntrica, para hacer converger las voces y testimonios personales hacia un punto central de interés, del que todos los participantes han sido a la vez, protagonistas y observadores, contribuyendo a los fines que persigue este estudio (en este caso, interpretar y comprender las pautas de comportamiento que despliegan los docentes que trabajan con adolescentes infractores de ley, en contextos vulnerados).

Esta perspectiva biográfica y polifónica, nos permite aislar y profundizar en los aspectos más irreductibles de la subjetividad humana (los comunes y los

estructurales), construyendo una mirada compleja en torno a los datos recopilados, percibiendo aquellas relaciones de inclusión, vinculación, proximidad y/o causalidad, entre las partes de un relato y entre unas entrevistas y otras, aspecto que potencia la utilización de la teoría fundada (Strauss y Corbin, 2002), durante la presente investigación, la cual a través de la comparación constante y su posterior codificación, permitirá la generación de conocimiento a partir de la narrativa de los docentes, caracterizando su desempeño profesional, las dinámicas relacionales que se co-construyen en los procesos educativos, señalando las implicancias que tales prácticas pedagógicas provocan, para el abordaje de adolescentes infractores de ley. Este recurso metodológico, sumado al uso y apoyo de herramientas informáticas de investigación social, permitió un mejor manejo de los datos, facilitó su interpretación a través de categorías de análisis y la incorporación de una perspectiva holistica, que potencie el procesamiento de los relatos y la obtención de conclusiones, que revaloricen el desempeño profesional docente y la comprensión de los procesos educativos de este alumnado.

En las Historias de Vida, se establece una o más temáticas centrales (pautas de comportamiento del docente, práctica pedagógica, adolescente infractor de ley, ambientes educativos activos modificantes por ejemplo, etc.), donde el investigador sigue un determinado tema a lo largo de la vida relatada por el propio docente, el cual posibilita las comparaciones temáticas de los relatos de diferentes vidas, reconociendo como héroes no sólo a los líderes, sino a la desconocida mayoría de las personas. Por tanto, uno de los objetivos relevantes de la Historia de Vida es lograr la “construcción-reconstrucción de la propia identidad” (Serra y Cerda, 1997) a través de los relatos de la propia vida basados en la memoria del sujeto, de sus experiencias vitales y pedagógicas, las que están inundadas de significados, beneficiando la autorreflexión retrospectiva, el autoconocimiento, y la toma de conciencia sobre el proceso de formación y desarrollo personal.

Asimismo, la historia de vida adquiere mayor complejidad, conforme avanza el proceso investigativo, al estar compuesta por la acumulación y recopilación de diversas experiencias, anécdotas, historias y situaciones cotidianas que los docentes y sus

testigos de vida contribuyen durante las entrevistas, identificando según López Barajas (1996) una serie de elementos comunes para sus participantes, tales como la influencia e importancia del género y la clase de origen, los procesos de socialización secundaria, los objetivos o metas vitales, los momentos críticos del desarrollo (personal y profesional), etc. que poseen un enorme valor antropológico e interés para los fines que persigue este estudio. Pese a lo anterior, "lo importante no es la colección de esas narraciones, sino la forma en que cada una se relaciona con el todo y las interconexiones entre historietas. Esta red de relaciones entre sucesos (organizados de forma cronológica) es lo que explica la vida en su totalidad y le da sentido" (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001: p. 37).

Además, las historias de vida se convierten en una enorme fuente de comprensión, análisis y exploración para comprender la vida social del sujeto, para mostrar los acontecimientos que han marcado hitos, para comprender el alcance de su práctica y no sólo lo que hacen, para mostrar las valoraciones que hacen de su propia existencia. Tal como señalan Marinas y Santamarina (1993 en Bolívar y Fernández, 2001: p. 37) "la historia crece no sólo en la memoria interior de los hombres y las mujeres, sino principalmente en las relaciones que sean capaces de potenciar la reconstrucción de un relato que le devuelva la vida a la historia misma, a través de la relación narrativa por excelencia: la palabra y la escucha".

De acuerdo a lo anterior, la Historia de Vida, de relatos cruzados (Pujadas, 1992), se transforma en un enfoque metodológico consistente con la presente investigación, que permite acceder y comprender las pautas del comportamiento que guían a los docentes en su relación con jóvenes vinculados a episodios de infracción de ley en contextos vulnerados, donde los relatos que se recojan son utilizados de manera instrumental, para dar respuesta a nuestros objetivos de investigación, que "permitan establecer categorizaciones y comparaciones de los informantes y acumular evidencias sobre coincidencias o divergencias entre las diversas biografías" (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001: p. 264).

4.3.1.1. Línea de Vida: A los participantes que conforman el estudio, se les solicita en la primera fase de exploración de su trayectoria vital (sesión de rapport inicial), que reflexionen y construyan, su propia línea de vida (o trayectoria vital), como una forma de

estimular el autoconocimiento y desarrollo personal. Dicha construcción, se ve mediada por el investigador, quien a través de diversas preguntas, orienta la mirada y profundiza, en aquellos aspectos que el presente estudio pretende descubrir y caracterizar, para responder a las preguntas y objetivos esbozados preliminarmente.

La idea es que cada docente, reflexione biográficamente sobre sí mismo, es decir, narrando cada 4 a 5 años, sus experiencias profesionales vitales (desde su formación como pedagogo, hasta su ingreso en el sistema educativo, priorizando sus vivencias pedagógicas y la trascendencia de las mismas), comprendiendo los sentidos y alcances que tales hechos, han generado sobre su quehacer pedagógico actual. Esta técnica, busca explorar e identificar "las experiencias y acontecimientos más significativos de la vida del narrador, en sus propias palabras" (Aceves, 1996; 1999: p.5), las etapas y periodos más críticos experimentados por cada maestro y que le han permitido ser quienes son en la actualidad, experimentando diversos sentimientos y formas de concebir el mundo, vivencias personales en los diversos contextos educativos (en esta investigación, resulta significativo, profundizar en la experiencia del maestro, cuando despliega su quehacer pedagógico en contextos vulnerados y la relación que establece con adolescentes infractores de ley), procesos decisionales que han marcado su trayectoria vital; las implicancias o sentido, que han caracterizado su vinculación pedagógica con adolescentes en conflicto con la justicia; los cambios personales y/o profesionales vividos, desde el inicio de su profesión hasta la actualidad; expectativas actuales frente al sistema escolar, e inclusive, siendo capaces de recuperar los aspectos positivos de la docencia (Goodson, 2004: p. 261).

De este modo, se intenta generar un clima de confianza, reflexión y análisis crítico por parte de los maestros, para avanzar en la interpretación y comprensión de las pautas de comportamiento que despliegan los docentes que trabajan con adolescentes infractores de ley, en contextos vulnerados a partir del análisis de sus trayectorias vitales. Los aspectos de mayor relevancia y que tenían mayor coherencia, con las temáticas analizadas en nuestro estudio, pudieron ser profundizados y analizados en la siguiente fase del trabajo de campo, correspondiente a la realización de las entrevistas en profundidad.

4.3.1.2. Las Entrevistas en Profundidad: Las entrevistas en profundidad (semi – estructuradas), como técnica metodológica de corte biográfico, nos permitieron la reconstrucción de la historia vital de docentes que han orientado los procesos educativos de adolescentes en contextos vulnerados (vinculados a episodios de infracción de ley), que se encuentran insertos en el INSAT Valdivia, accediendo a las maneras de pensar, sentir y actuar (el decir acerca del actuar) de los sujetos pertenecientes a determinados contextos biográficos, los cuales son constituyentes del sistema de significados y de los esquemas de interpretación que portan los sujetos de estudio (Canales, 2006). Así, en palabras de Kvale (2011: p.32), el propósito de la entrevista dentro de una investigación cualitativa, "proporciona un acceso único al mundo vivido de los sujetos, que describen en sus propias palabras sus actividades, experiencias y opiniones" (en este caso, explorar las pautas de comportamiento de docentes que han trabajado con adolescentes en conflicto con la justicia), con el fin de lograr interpretaciones fidedignas del significado que tienen estos fenómenos en su cotidianeidad, captar el significado de las cosas, más que solo describirlas desde miradas aisladas que no toman en cuenta el contexto, la subjetividad de los adolescentes.

Asimismo, la entrevista en profundidad se convierte en una excelente herramienta para extraer de una persona, lo que ella contiene de su cultura, sociedad o colectivo al que representa, como informante clave o como representante de un objeto social de estudio (en esta investigación, las pautas de comportamiento que construye biográficamente un docente en su relación educativa con adolescentes vinculados a uno o más episodios de infracción de ley). Dicha perspectiva es compartida por Taylor y Bodgan (1998: pp.101-102), quienes describen a la entrevista en profundidad como aquel "proceso de reiterados encuentros cara a cara entre el entrevistador y los informantes, dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que los informantes tienen respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan en sus propias palabras".

De tal forma, que es un encuentro de carácter privado, donde una persona se dirige a otra y cuenta su historia, da su versión de los hechos y responde en función de las interrogantes planteadas, transmitiendo su visión particular sobre los hechos que

han conformado su experiencia vital, generalmente relacionado a una o más temáticas particulares (siendo nuestro propósito, el interpretar y comprender las pautas de comportamiento que despliegan los docentes que trabajan con adolescentes infractores de ley, en contextos vulnerados).

El esquema de preguntas y secuencias evita ser rígido, sino más bien, flexible y adaptado a las necesidades y propósitos de la investigación, basándonos en un guion de preguntas específicas y abiertas, donde el entrevistado construye las respuestas a partir de su visión respecto a la realidad social o temáticas delimitadas para los fines de la investigación. Pese a ello, el investigador, mantiene ante todo, la claridad acerca de cuáles son sus objetivos y, con la intención de cumplirlos, fueron emergiendo las preguntas que consideraba apropiadas, en función de las respuestas que surgían en la relación investigador - investigado, además, de la buena intuición y de la capacidad transversal para co-construir una relación profunda con los participantes de nuestra investigación (Medrano, 2007).

De tal manera, que los datos emergen a través de una serie de conversaciones y encuentros, en tiempos y espacios definidos, con el entrevistado permitiendo la reconstrucción de su experiencia vital, esto es, particularmente evidente en la historia de vida, “en la que el dato surge del ejercicio de un diálogo entre dos personas” (Vasilachis, 2006: p.194). Así, todas las entrevistas son espacios tremendamente interactivos entre el investigador y el o los entrevistados, que no siguen una lógica cronológica exacta y rígida, sino abierta y flexible, no mecanicista, que admite idas y venidas, da espacio a los olvidos y a los recuerdos, a las enunciaciones y a las reformulaciones, a los encuentros y desencuentros que permitan captar la riqueza y complejidad de las pautas de comportamiento y prácticas pedagógicas de nuestros docentes.

La Historia de vida, basada en entrevistas en profundidad, hace énfasis en ciertos momentos de la existencia del entrevistado, de manera que “el relato de una vida se construye a partir del encadenamiento de hechos significativos, los cuales corresponden a aquellos momentos claves o hitos que han marcado la vida del entrevistado, y que de alguna forma, le han dado sentido a su experiencia. Al respecto, Vasilachis (2006: p.198), señalan que “es importante profundizar en estos sucesos, que

son comprendidos por el sujeto como hechos bisagra, en los que es posible determinar un antes y un después. Estos acontecimientos pueden ser rastreados en un ámbito de actividad de los individuos, como el trabajo, la escuela, el desarrollo de su vida personal, el transcurso de la vida de la familia". Estos aspectos destacan la utilidad de la entrevista como un recurso metodológico apropiado y consistente con el enfoque biográfico, aplicado a contextos y fenómenos del mundo educativo, en que las Ciencias Sociales y Humanas, requieren asumir una perspectiva holística, que logre relacionar todos estos hitos con su historia social más amplia y profunda.

Dicho de otro modo, la historia de vida como enfoque metodológico, nos posibilita la generación de conocimiento a partir del relato que emerge desde los propios docentes, siendo una "herramienta incomparable de acceso a lo vivido subjetivamente, y la riqueza de sus contenidos es una fuente de hipótesis inagotable" (Bertaux, 1999: p. 2), puesto que la comparación constante entre los diferentes relatos de vida recogidos durante el trabajo de campo, nos acerca significativamente, en la comprensión y explicación de las pautas de comportamiento que despliegan los docentes que trabajan con adolescentes infractores de ley, en contextos vulnerados, ya que en definitiva, "todo relato de vida, es en el fondo, una búsqueda de sentido y una justificación razonable que confirme o cuestione la trayectoria de vida seguida" (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001: p. 41), reafirmando la enorme relevancia de conocer, escuchar, reflexionar y analizar las trayectorias vitales de nuestros profesores, en la búsqueda de experiencias educativas optimistas, como la modificabilidad cognitiva, para promover el desarrollo integral de aquellos jóvenes en conflicto con la justicia.

4.3.2 Construcción del Instrumento que orientó las Entrevistas en Profundidad

Para responder a los objetivos planteados y de los fines que persigue esta experiencia investigativa, se procedió a la elaboración de las temáticas y preguntas orientadoras que conformarían el guion de las entrevistas en profundidad (semi – estructuradas, de corte biográfico), y que la presente investigación definió para interpretar y comprender las pautas de comportamiento que despliegan los docentes que trabajan con adolescentes vinculados a episodios de infracción de ley, dentro del INSAT Valdivia. De tal modo, que cada una de estas preguntas orientadoras, nos posibilitaron generar diálogos diversos y complejos respecto a las prácticas

pedagógicas de los maestros, inundado de significados y experiencias valiosas en el campo de la psicología, la educación y la pedagogía, que en definitiva, nos ayudaron al enriquecimiento de los alcances, sentidos y proyecciones de este trabajo, para cumplir con los objetivos planteados y en la búsqueda transversal de un abordaje interpretativo y crítico de los fenómenos analizados.

4.3.2.1. Contextualización Inicial para los Participantes: En esta etapa, se realizó un encuadre inicial (rapport[17] para la generación de un clima de confianza que potencie la apertura conversacional respecto a las temáticas tratadas). Asimismo, se desarrolló un proceso explicativo para los participantes, respecto a la finalidad, objetivos y modalidad de trabajo con que se realizaría esta etapa del estudio (correspondiente a las entrevistas en profundidad, como parte de la construcción de las Historias de Vida de cada docente), intentando que los docentes, pudieran sentirse cómodos durante la realización de éstas. De tal modo, la dinámica de trabajo desarrollada fue la siguiente:

1° Sesión: Línea de Vida.

- Explicación clara y concisa respecto finalidad y características de la entrevista.
- Obtención de información respecto situación actual del docente (a nivel personal, familiar, laboral, comunitario, etc.).
- Revisión y análisis explicativo del Consentimiento Informado firmado por el participante, así como la explicitación y resguardo del anonimato, confidencialidad en el manejo de la información, etc.
- Realización y construcción Línea de Vida.
- Periodo duración Sesión: 30 - 40 minutos aproximadamente.

2° Sesión: Realización Entrevista en Profundidad.

[17] Al comienzo de las entrevistas, es importante asegurar para los docentes seleccionados, un espacio de confianza y seguridad, donde se les permita “romper el hielo” hablando libremente de sus diversas experiencias pedagógicas, sin una estructura fija determinada. Lo que se busca es favorecer el dinamismo y la profundidad gradual por parte del participante, a lo largo de la entrevista, propiciando un clima de confianza, tranquilidad y empatía. Asimismo, el trato que se debe tener con los participantes, el lenguaje, el tono, la intensidad y el volumen de la voz, así como la fluidez y estructuración del discurso, aumentarán la calidad y profundidad de las entrevistas (Shawn,1988).

- Preguntas relativas a su visión y/o experiencias personales y profesionales, tras desempeñarse en contextos vulnerados donde se relacionan con adolescentes vinculados a episodios de infracción de ley, el impacto que esto ha tenido en sus vidas, relación del docente con el alumnado; desafíos y proyecciones profesionales, implicancias políticas del quehacer pedagógico, etc.
- Periodo duración Sesión: 40 - 60 minutos aproximadamente.

4.3.2.2. Cuerpo de la Entrevista: En esta etapa de la entrevista, profundizaremos en aquellos aspectos que más nos llamaron la atención, tras el análisis global de sus discursos y de la dinámica que orientaron las entrevistas. Por ello, al escoger esta técnica metodológica abierta y flexible, las preguntas se fueron planteando a medida que el relato de los participantes así lo ameritaba, permitiendo idas y venidas, encuentros y desencuentros durante la profundización de las historias de vida de los participantes, esbozando preliminarmente la siguiente estructura:

- Rapport Inicial – Exploración contexto socio-familiar y comunitario del participante
  - Esfera Laboral actual
  - Situación socio - Familiar actual
  - Uso del tiempo libre / recreación
  - Trayectoria profesional y experiencias pedagógicas significativas
- Patrones que Orientan su Práctica Pedagógica
  - Organización y planificación del quehacer pedagógico
  - Preparación y formación para el abordaje de alumnado vinculado a episodios de infracción de ley
  - Abordaje del conflicto con el alumnado
  - Situaciones de crisis y aprendizajes generados desde la pedagogía
- Estrategias Educativas empleadas por el Docente
  - Abordaje de la motivación / desmotivación del alumnado
  - Organización de la evaluación y sentido / impacto sobre aprendizaje de su alumnado
  - Caracterización del proceso aprendizaje de su alumnado
  - Estrategias y naturaleza de la organización de una clase
- Relación del Docente con su alumnado
  - Pautas de comunicación que establece el docente con su alumnado
  - Naturaleza del vínculo docente / alumnado

    - Percepción e Impacto educativo de su quehacer profesional
- Desafíos y Proyecciones Pedagógicas en la Trayectoria Vital
    - Motivación profesional por ejercer en sistema municipal de educación
    - Fuentes de desmotivación que provoca el sistema educativo actual
    - Relación del docente con sus colegas
- Implicancias Políticas del Quehacer Pedagógico
    - Paradojas del sistema educativo y pedagógico actual
    - Prospectiva profesional
    - Cambios y transformaciones vividas en torno a su quehacer pedagógico
    - Fortalezas y debilidades del sistema educativo actual

4.3.2.3. Observaciones Finales y Cierre Entrevista: En esta etapa, se abordaron elementos y aspectos que no hayan sido profundizados adecuadamente por los participantes o que hayan sido tratados de manera superficial durante la realización de las entrevistas, razón por la que el investigador, anima a los participantes a clarificar y esbozar sus inferencias en torno a las temáticas presentadas, para consolidar la profundización en la recolección de los relatos aportados por los participantes. De esta manera, se invitó a cada docente, a realizar cualquier tipo de comentario, observación o sugerencia que estimara conveniente de acuerdo al procedimiento realizado.

Finalmente, se les agradeció su cooperación y disponibilidad para participar en este estudio.

4.3.2.4. Validación del Instrumento: En una primera etapa, el Guion de las Entrevistas en Profundidad, fue revisado por el Profesor Patrocinante (Dr. Prof. Alberto Moreno Doña – Académico de la Facultad de Medicina, Universidad de Valparaíso), quien actúa como tutor en la investigación. A continuación, el instrumento fue analizado por el Dr. Jurjo Torres Santomé (Director del Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Facultad Ciencias de la Educación, Universidad de La Coruña – España; quién actúa como coordinador de la Pasantía Doctoral que realiza el autor de este trabajo durante 2014 y 2015 respectivamente), aprovechando su vasta experiencia en el campo de las políticas educativas, multiculturalismo y pedagogía crítica.

En una segunda etapa, el instrumento mejorado, fue sometido a un segundo proceso de evaluación[18] por parte de diversos académicos que actuarían como jueces

[18] En el Anexo III, se explicita la solicitud de validación del Instrumento a los Jueces Expertos, que

expertos[19] (específicamente, académicos de la Universidad de Magallanes y de la Universidad de La Serena), incorporando sugerencias y orientaciones metodológicas para mejorar la construcción de los reactivos, la forma en que se planteaban las preguntas, así como la calidad y pertinencia metodológica del guion, intentando responder a los objetivos que persigue este trabajo.

De esta manera, el instrumento pretende alcanzar un mayor nivel profundización y saturación en la información de las historias de vida de los participantes que dan vida a este trabajo investigativo.

4.3.2.5. Guion Final Entrevistas en Profundidad: Una vez concluido el proceso de validación del instrumento, se logró delimitar y construir definitivamente, el Guion de las Entrevistas en Profundidad (Semi- Estructuradas). Además, se especificaron las temáticas de análisis y sus preguntas orientadoras, quedando construido de la siguiente manera:

1° Sesión: Rapport Inicial (complementado con la construcción línea de vida)

- Si Ud. tuviera que presentarse ante un grupo de personas que no lo conoce: ¿Cómo se presentaría en esa ocasión?
- Podría hablarme brevemente, acerca de su familia y el entorno socio-comunitario en el que reside actualmente.
- ¿Tiene algún pasatiempo en la actualidad? ¿Cómo utiliza su tiempo libre?
- ¿Cuánto tiempo lleva ejerciendo como docente? ¿Cuánto tiempo lleva trabajando con este alumnado?
- ¿Existe alguna experiencia educativa especifica que a Ud. lo haya “marcado” especialmente? (la que Ud. recuerde) y quiera comentar ahora?
- En su trabajo docente (que anteriormente me ha relatado) ¿Recuerda algún momento o pasaje de su acción pedagógica, en que se haya enfrentado directamente a un contexto de vulnerabilidad o situación especial de un estudiante y

---

entregaron algunas de las recomendaciones incluidas en el proceso de mejora y enriquecimiento del guion que se utilizó en la fase final del trabajo de campo.

[19] Ver Anexo IV, V, VI y VII, donde se detallan específicamente los aportes y recomendaciones aportadas por los jueces expertos, para lograr la validación del instrumento que orientó las Entrevistas en Profundidad.

que lo haya “marcado”?.

2° Sesión: Entrevista en Profundidad (semi estructurada)

A) Patrones que Orientan su Práctica Pedagógica

- ¿Cómo y con quien / quienes organiza y/o prepara su quehacer pedagógico en la actualidad? ¿De qué manera decide el diagnóstico o plan de trabajo que considera más apropiado para este alumnado?
- ¿Ha recibido algún tipo de preparación/formación específica, para poder trabajar con adolescentes que han estado vinculados a episodios de infracción de ley?
- ¿Considera necesario acceder a instancias de formación y/o actualización profesional para trabajar en este ámbito? ¿Cuándo y cómo tomó consciencia de que requería una formación especial en este ámbito?
- ¿Cómo resuelve las dudas que le surgen, sobre la manera de intervenir con este tipo de jóvenes?
- ¿Recuerda algún momento crítico o difícil en su trayectoria profesional, que esté relacionada con estos estudiantes? ¿qué aprendizajes, dudas o confusiones, pudo construir a partir de esta experiencia?

B) Estrategias Educativas Empleadas por el Docente

- ¿Cómo aborda o enfrenta los problemas de motivación de sus estudiantes?
- ¿Cómo organiza la evaluación y qué instrumentos suele utilizar? ¿Qué persigue con dichas evaluaciones?
- ¿Cómo caracterizaría el aprendizaje de sus estudiantes? ¿cómo entiende o identifica los avances o retrocesos de éstos jóvenes?
- ¿Qué estrategias utiliza para mediar las dificultades de aprendizaje de sus estudiantes?
- ¿Podría describir, brevemente, una clase típica dirigida por Ud.? ¿Qué le llama la atención?

C) Relación del Docente con su Alumnado

- ¿De qué manera se relaciona o dialoga con aquellos estudiantes que han estado vinculados a episodios de infracción de ley (tanto dentro como fuera del centro escolar)? ¿Qué aspectos caracterizarían dicho vínculo?
- ¿Cree que su alumnado confía en Ud., que pueden contarle sus problemas y dificultades y que no se van a utilizar en su contra?
- ¿Cómo describiría al alumnado que se ha vinculado a episodios de infracción de ley?
- Desde su rol de Profesor ¿Qué influencia o impacto cree que tiene su trabajo en la vida de estos jóvenes?

D) Desafíos y Proyecciones Pedagógicas en la Trayectoria Vital

- ¿Qué aspectos motivan su permanencia en el sistema municipal de educación (fuentes de motivación, recompensas, sueños, compromisos éticos, políticos, experiencias personales, etc.)?
- ¿En qué situaciones Ud. se desalienta con los procesos de enseñanza y aprendizaje de este alumnado?
- ¿Qué relación profesional establece con el resto del profesorado que trabaja con estos estudiantes? ¿Sobre qué bases desarrollaría una mejor relación con sus colegas?
- ¿Qué expectativas tiene, a corto, mediano y largo plazo en relación a su proyecto profesional?

E) Implicancias Políticas del Quehacer Pedagógico

- Como Profesor ¿Percibe algún tipo de contradicción en el ejercicio de su práctica pedagógica (a nivel político, social, cultural, currículum, sistemas de evaluación, etc.)? Descríbala brevemente.
- ¿Qué cambios personales y/o profesionales ha experimentado, desde el inicio de su profesión hasta la actualidad?
- ¿Cuál es la visión prospectiva (o de futuro) que Ud. visualiza, respecto de las posibilidades de mejora de las prácticas educativas de los maestros que como Ud. trabajan en contextos vulnerados?

- ¿Qué crítica realizaría al sistema educativo actual? ¿qué elementos considera positivos?

4.3.3. Valoración del Análisis Documental

Para enriquecer los procesos de análisis y co-construcción de las historias de vida de nuestros docentes, consideramos relevante incluir, a medida que los relatos avanzaban en profundidad, la revisión y valoración de diarios, cartas, fotografías y otras pertenencias que adquirían valor e importancia, para los docentes que conformaron nuestro estudio. En palabas de Cantón (1995; 1998) y Medrano (2007), estos elementos nos ayudan a recorrer y situar apropiadamente, las diversas experiencias de los sujetos, develando y explicando el sentido o impacto de los hechos, sobre sus prácticas pedagógicas, enriqueciendo la comprensión y profundización de las trayectorias vitales.

El análisis del texto o discurso grabado en la investigación cualitativa, según López (2002: p. 171), no son sólo huellas dejadas por las personas que conforman un estudio, sino que se transforman en instrumentos privilegiados y de enorme riqueza, para estudiar los cambios a través del tiempo. Así, el texto presenta una serie de ventajas, entre ellas: es estético, puede ser copiado y compartido con otros investigadores y utilizado tantas veces como se quiera. Sin embargo, es importante mencionar también las desventajas presentes, puesto que existen textos vitales que no son fácilmente accesibles ni están disponibles, a veces la sobrecarga de letra impresa puede llevar a la pérdida de sentido de lo esencial en una investigación. Lo cierto es que en la actualidad, la utilización de herramientas de apoyo informático, permiten aumentar la rigurosidad en el manejo de los datos, tal como lo indicaremos en lo sucesivo.

4.4. CONFIGURACIÓN DE LOS PARTICIPANTES QUE INTEGRAN ESTUDIO

Dado que no existen reglas rígidas para el tamaño muestral en la investigación cualitativa, éste dependerá de lo que se está buscando explorar o comprender (en este caso, perseguimos interpretar y comprender las pautas de comportamiento que despliega el docente en su relación con jóvenes infractores de ley; explorar los patrones que orientan el saber pedagógico, diferenciándolos en función de los contextos en donde se produce dicha emergencia; además de explorar y describir las estrategias pedagógicas exitosas empleadas por el docente para las EAM, que nos ayuden a sistematizar el aporte fundamental que tales actores promueven al proceso educativo

en contextos vulnerados, señalando las implicancias pedagógicas y epistemológicas de esas prácticas.), del propósito de la investigación y de lo que será útil y relevante para el investigador (de acuerdo a su pregunta de investigación y objetivos definidos para ello), de qué tendrá credibilidad y que se podría alcanzar, con el tiempo y recursos disponibles.

Por ello, nos inclinamos en este trabajo por la conformación de una muestra intencional o deliberada, en concordancia con autores como Pujadas (1992) y Rusque (1998), caracterizada como aquella en donde las personas o grupos no se seleccionan al azar para completar una determinada muestra, sino que se eligen a los participantes, de acuerdo con el grado en que se ajustan a los criterios o atributos establecidos para la investigación.

De tal forma, que los criterios muestrales definidos en la presente investigación son:

- 4 docentes (en lo específico, la muestra estuvo conformada por 3 hombres y 1 mujer. En lo sucesivo, nos referiremos a ellos con los nombres ficticios de *Edgardo, Humberto, Julia y Juan* respectivamente, resguardando la confidencialidad de sus relatos y datos de identificación). Asimismo, su rango etario promedio se encuentra en los 47,5 años de edad.
- Participación voluntaria de los docentes en la investigación.
- Que se encuentren insertos en el Instituto Superior de Administración y Turismo (INSAT) de Valdivia. Al respecto, los participantes poseen en promedio un total de 7 años de desempeño profesional en el INSAT Valdivia.
- Que posean el título de pedagogía, reconocido por el Ministerio de Educación, con al menos 5 años de experiencia profesional. En este aspecto, los participantes del estudio presentan una vasta trayectoria pedagógica en el sistema público de educación, acumulando en promedio un total de 26 años de experiencia pedagógica.
- Que los participantes del estudio residan en la comuna de Valdivia (Región de Los Ríos), para facilitar el contacto y su participación en el estudio propuesto.

- Que actualmente ejerzan la pedagogía en espacios de aprendizaje donde asisten jóvenes vinculados a episodios de infracción de ley, situados en contextos vulnerados. Cabe hacer mención que para este estudio, no se hizo distinción respecto al espectro delictual involucrado (materia por la cual haya sido imputado o condenado el adolescente).
- Que el docente no se encuentre sometido a sumario administrativo y/o investigación municipal, por causas de maltrato y/o abuso, velando por la protección de los derechos de los adolescentes vinculados a episodios de infracción de ley.
- Participación voluntaria del grupo familiar y/o referentes significativos de los docentes en el proceso investigativo, para ampliar perspectivas de análisis y trabajo de campo.
- Participación voluntaria de los jóvenes situados en contextos vulnerados vinculados a episodios de infracción de ley, que puedan ser mencionados por los docentes, como testigos relevantes acerca de sus prácticas pedagógicas, factibles de incluir en el análisis, para enriquecer el marco de análisis y profundidad del enfoque biográfico.
- Participación voluntaria y autorización de personas y/o testigos de vida, que puedan complementar y enriquecer las experiencias señaladas por los maestros, en la comprensión de sus prácticas pedagógicas.

4.4.1. Caracterización General del Centro Educativo donde se Desarrolla el Estudio[20]

El Instituto Superior de Administración y Turismo remonta sus orígenes al año 2002, cuando nace como una extensión del Instituto Comercial de Valdivia (INSCOVAL). No obstante a lo anterior, el 23 de abril del 2003 alcanza la autonomía definitiva, expresado en el Decreto Supremo N° 377 de esa fecha, cambiando su denominación a “Instituto Superior de Administración y Turismo”.

[20] La presente información fue extraída del Proyecto Educativo Institucional que orienta las acciones educativas del Instituto Superior de Administración y Turismo, incorporando además, los diversos elementos aportados por el Director en las diversas reuniones de coordinación y planificación del trabajo de campo que orientó este trabajo investigativo. Para mayor información, puede consultar el sitio web de este centro educativo en: http://www.insatvaldivia.cl/

En la actualidad, se encuentra ubicado en la calle Domeyko N° 398, siendo dirigido por un profesional de la educación (el que asume el cargo, a través del sistema de la Alta Dirección Pública). Posee un índice de vulnerabilidad escolar de 81,3%, siendo completamente gratuito, de orientación religiosa laica, estando conformado por un plantel de 26 educadores.

Este centro educativo es de carácter mixto, contando con una matrícula al año 2016, de 140 alumnos, con un promedio de 17 estudiantes por curso. El INSAT ofrece una alternativa de Enseñanza Media Técnico Profesional, a una población multivariada, donde sus estudiantes provienen mayoritariamente de sectores urbanos de la comuna de Valdivia, caracterizados como entornos vulnerados al compartir algunas características como: bajo nivel educacional de los padres; nivel socioeconómico bajo, disfuncionalidad familiar, cesantía, entorno comunitario con presencia de tráfico de drogas, etc.

El INSAT centra su acción educativa en 2 áreas de formación técnico profesional:

a) Administración: su malla está orientada a la preparación de estudiantes fortalecidos en el campo de la administración de Recursos Humanos, desde las capacitaciones hasta los beneficios y convenios. Tiene una duración estimada promedio entre 480 a 700 horas, las cuales se realizan en diferentes áreas, como Recursos Humanos, Atención a Clientes, Computación, etc. Su perfil de egreso persigue que los estudiantes sean capaces de:
    - Manejar y aplicar técnicas de administración que garanticen procesos de trabajo eficientes;
    - Realizar procedimientos básicos de importación y exportación;
    - Aplicar Técnicas específicas que exigen los diversos procesos de comercialización de bienes y servicios;
    - Manejar normas tributarias, y leyes laborales y sociales y aplicar los procedimientos adecuados para, su cumplimiento, tanto en el ámbito del Estado como las empresas y servicios descentralizados o privados;

- Manejar conocimientos básicos de Contabilidad y de técnicas contables que faciliten el análisis administrativo de los distintos procesos de gestión;
- Manejar conocimientos básicos de matemáticas financieras;
- Manejar software y recursos informáticos en un nivel de usuario;
- Aplicar conocimientos básicos sobre organización de empresas;
- Planificar y manejar técnicas para la elaboración de cronogramas, presupuesto, uso de recursos e insumos y proyección de resultados;
- Aplicar técnicas de organización de oficinas, manteniendo archivos e información, tanto manual como computarizada.

b) Turismo: su malla está orientada a la preparación de estudiantes fortalecidos en el campo de la administración y gestión de empresas de turismo, acorde a las características y oportunidades territoriales de la Región de Los Ríos. Tiene una duración estimada promedio entre 480 a 700 horas, promoviendo un perfil de egreso en el que los estudiantes sean capaces de:

- Manejar y dominar las técnicas de funcionamiento de una agencia de viajes, aplicando las normativas de la Organización Internacional de Transporte Aéreo (IATA) y de las campañas de viajes;
- Manejar conocimientos Históricos, geográfico, económicos, y sociales, relativos a las manifestaciones culturales de la realidad nacional y local, sobre la base del testimonio material y cultural existente;
- Manejar tecnología necesaria para trabajar con procesamientos de datos, obteniendo información administrativa y turística;
- Interpretar elementos básicos de economía general aplicables al funcionamiento y promoción del turismo como actividad productiva de servicios;
- Manejar las disposiciones legales vigentes que permiten desarrollar la actividad turística;
- Conducir grupos en actividades recreacionales, haciendo uso de

recursos convencionales y tecnológicos;

- Aplicar técnicas de planificación, promoción y difusión de programas, eventos y actividades de ecoturismo y turismo aventura;
- Dominar medianamente una lengua extranjera, que permita informar y comunicarse en forma efectiva con turistas.

La misión del INSAT es "*Entregar una educación integral enfocada en la innovación; en la optimización de los procesos de enseñanza y aprendizaje; en el desarrollo de una cultura colaborativa que trasciende al ámbito escolar, involucrando a la familia y a la comunidad*". Asimismo, persiguen una formación valórica que potencie la autodisciplina, el liderazgo, el emprendimiento y el aprendizaje continuo, brindando en definitiva una educación integral enfocada en la innovación y la mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En complemento con lo anterior, la visión de este centro educativo gira en torno a "Ser una institución educativa, inclusiva y de excelencia, capaz de formar Técnicos-profesionales capacitados, que contribuyan al desarrollo del país".

En lo relacionado a la figura del educador, el INSAT declara y promueve la conformación de un profesorado caracterizado por un "*profundo sentido de la ética personal y social. Comprometido plenamente con la filosofía institucional, con su profesión y con el desarrollo de la comunidad, movido por el respeto, la honradez y la tolerancia, actúa responsablemente de acuerdo con estos principios para servir de ejemplo y contribuir a la formación de excelentes personas*".

Como comunidad educativa, pretenden que la creatividad y el liderazgo pedagógico, le permitan interactuar solidariamente con los estudiantes para infundir en ellos su pasión por el conocimiento y orientarlos constantemente hacia la excelencia. Asimismo, mantienen contacto recíproco con sus pares, nutriéndose de los avances en el campo del conocimiento, la cultura, la pedagogía y la tecnología. Resulta relevante que el profesorado cultiva el respeto, la responsabilidad, la tolerancia y la búsqueda de la excelencia, desde una perspectiva optimista y colaborativa con el alumnado, incorporando métodos y recursos didácticos acorde con los más reciente avances pedagógicos y tecnológicos. Por ello, adopta una mentalidad flexible y abierta al

cambio, lo cual le permite trabajar en equipo y participar en la ejecución de proyectos innovadores que contribuyan a la formación integral de los estudiantes.

4.5. ANÁLISIS Y PRODUCCIÓN DE LOS DATOS

Para las entrevistas en profundidad, se realiza un análisis de contenido del corpus de registros, a través del cual se podrá organizar y codificar la información en base a la presencia de la temática central (en este caso, interpretar y comprender las pautas de comportamiento que orienta la práctica pedagógica de los docentes que ejercen en contextos vulnerados donde han atendido a jóvenes vinculados a episodios de infracción de ley), así como también analizar las categorías de análisis más relevantes y pertinentes, para los fines que esta investigación persigue, de acuerdo a sus objetivos planteados, manteniendo una vigilancia epistemológica permanente sobre la temática en estudio y sus diferentes perspectivas de análisis.

Tal como plantea Guardián – Fernández (2007: p.230) "es fundamental permitir que los datos nos hablen y escucharlos con la mayor apertura y sensibilidad posibles. Debemos estar alerta a cualquier cosa que emerja de ellos", teniendo en cuenta el carácter inductivo y naturalista que caracterizan la presente investigación.

De igual manera, y en coherencia con lo planteado por Glaser y Strauss (1967), el investigador no se aproxima a la realidad de los sujetos en "blanco" como "tabla rasa", sino que debe manifestar una perspectiva que lo ayude a ver datos relevantes y a abstraer categorías significativas para el análisis de los datos. Lo anterior, guarda relación con que los datos están en realidad cargados de teoría, todo el tiempo, sobre todo los hechos sociales. "Siempre estamos cargando nuestra percepción de la realidad con un conjunto complejo de contextos cognitivos y teoréticos. La realidad está siempre ya interpretada" (Mella, 1998: p.70).

Nuestro marco metodológico, buscó resguardar la codificación en categorías, a través de la comparación constante, la que adquirió un carácter transversal y sistemático, entre los datos recopilados con anterioridad y los que fueron emergiendo durante el trabajo de campo, a pesar de que éstos hayan sido codificados inicialmente en una categoría (las que, con el transcurrir de la investigación, fueron siendo constantemente analizadas y modificadas, dependiendo de la información que emergía de los docentes que dieron vida al estudio). Por ende, el trabajo de codificación y categorización continúa hasta que se ha alcanzado el nivel de "saturación teórica" (Mella, 1998: pp.70-73), el que ocurre cuando los análisis posteriores no contribuyen a

descubrir una nueva categoría, y por tanto, a partir de las que hayan emergido y que hayan sido contrastadas exhaustivamente, se construye el conocimiento social que permita captar la complejidad de los fenómenos estudiados.

4.5.1. Naturaleza del Proceso Interpretativo de los Datos

En lo práctico, el proceso de análisis e interpretación de los datos que caracterizó esta investigación, optó por recurrir al análisis de contenido[21], siguiendo la lógica de la teoría fundada, con el apoyo de la herramienta informática Atlas Ti, siguiendo las siguientes etapas:

- Codificación de los Datos: Los datos que emergieron del relato de los participantes, se sintetizaron en categorías conceptuales que aparecen contextualmente y que no se determinan previamente, de acuerdo al procedimiento de la Grounded Theory. Así, la codificación corresponde a la operación por la que se asigna un código a un segmento del relato que va emergiendo, los que consisten en conceptualizaciones que resumen los datos referenciados y agrupaciones de los mismos (Anguera, 1995; McMillan y Schumacher, 2005: p. 486). Los códigos se convierten en las unidades básicas de análisis.

  El criterio utilizado para la segmentación de las unidades de registro (códigos), estuvo fundamentado, en palabras de Pochet (1996: p.11), Rodríguez, Gil y García (1999) y Rodríguez, Lorenzo y Herrera (2005: p. 141) por su representación temática (donde las unidades de registro van siendo reducidas en función del tema sobre el que traten y la estructura o naturaleza de las contradicciones, oposiciones e implicaciones alrededor de estos temas) y de repetición (según la densidad e importancia que adquiere un determinado código, a lo largo del análisis de los relatos aportados por los participantes), considerando las unidades de análisis en función de los objetivos del estudio (para nuestro caso, las pautas de comportamiento que orienta la práctica

[21] Según Bolívar, Domingo y Fernández (2001: p 265), el análisis de contenido, permite encontrar en las narrativas, relaciones de inclusión, vinculación, proximidad y/o causalidad entre las partes del relato y entre unas entrevistas y otras. Así, la utilización de categorías, hace los datos más manejables (mediante su reducción) y que permitan su interpretación (a través de la codificación), para la posterior interpretación de los mismos.

pedagógica de los docentes que ejercen en contextos vulnerados, a partir de la exploración y co-construcción de sus historias de vida).

- Reducción de los Datos: Los códigos que emergen de la etapa anterior, se agrupan en familias, determinadas según los criterios temáticos y de repetición que se observen entre los códigos (Rodríguez, Gil y García, 1999). En esta etapa, una vez codificados la totalidad del relato construido por los docentes, se procedió a agrupar los códigos según sus propiedades o características.

De esta manera, se obtiene un conjunto de códigos que se agrupan en una unidad mayor, la "Familia de Códigos", denominada por Strauss y Corbin (1990) como codificación axial. Estas nuevas agrupaciones, pueden ser vistas como una forma de dirigir y focalizar la atención sobre el material de base (Glaser, 1978), de acuerdo a los objetivos que fundamentan el trabajo investigativo.

Así, las agrupaciones corresponden a familias de códigos que sirven para categorizarlos en fenómenos, consecuencias causales, condiciones antecedentes, etc. y relacionarlos formando proposiciones complejas. La familia de códigos permite asignar, a través de ellas, atributos a los códigos, además de ser útiles como una forma de reducción de los elementos de información a considerar en un momento determinado, seleccionando la información para hacerla más abarcable y manejable por el investigador. Es importante indicar que "la reducción de los datos no se realiza en un momento concreto, sino a lo largo de todo el proceso" (Pérez, 2000: p.104).

- Categorización de los Datos: Según Rodríguez, Gil y García (1999) y Martínez (2007a: p. 69), hace posible clasificar conceptualmente las unidades que son cubiertas por un mismo tópico, tras la reducción de los datos. De tal modo, que estas categorías pueden representar diversas condiciones, situaciones, contextos, acontecimientos, relaciones entre personas, comportamientos, opiniones, perspectivas sobre un problema, etc.

En este trabajo, el proceso de construcción de las categorías, buscaba incorporar un análisis mixto en el análisis de los datos, respondiendo a la complejidad de los fenómenos investigados. Por ello, la categorización de los datos, se inicia desde una lógica inductiva, en que las categorías emergen a

partir de la lectura y el examen exhaustivo del material recopilado, sin tomar en consideración las categorías de partida propuestas en el estudio. Este proceso, también se conoce como la codificación abierta (Strauss, 1987), en que se parte de la búsqueda de conceptos que traten de interpretar y develar, los datos aportados por los participantes, dentro de los objetivos que persigue el estudio.

A continuación, se desarrolla el análisis categorial, desde una lógica deductiva, en que las categorías están establecidas a priori, y donde el investigador, se aboca a la tarea de adaptar cada unidad de análisis, a las categorías ya existentes. Por último, se despliega el proceso mixto (integración del trabajo inductivo y deductivo), donde el investigador tomaría como categorías de partida las existentes, formulando alguna más cuando este repertorio de partida se muestre ineficaz o insuficiente, es decir, que no contenga apropiadamente, dentro de su sistema de categorías, ninguna capaz de cubrir a cabalidad, alguna unidad de registro.

Así, se fueron proponiendo categorías provisionales, las cuales a medida que avanzaba la codificación, pudieron ir siendo consolidadas, modificadas, readaptadas o incluso eliminadas, a partir del método de la comparación constante entre los datos agrupados bajo una misma categoría. Todo este proceso, se realizó transversalmente y de manera flexible, a lo largo del estudio, posibilitando la reducción de un número determinado de unidades, a un solo concepto que las represente a cabalidad, según los intereses del estudio.

- Interpretación de los Datos: En esta etapa, se delimitan los productos de la investigación y la interpretación que hacemos de los mismos. De tal modo que contribuyan a la explicación, comprensión y conocimiento de la temática central del estudio (de acuerdo a los objetivos planteados inicialmente). Todo este proceso, “exige una reflexión sistemática y crítica de todo el proceso de la investigación, con el fin de contrastarlo, por un lado, con la teoría y, por el otro, con los resultados prácticos” (Pérez, 2000: p. 126). Así, se busca explicitar las relaciones que surgen entre las variables estudiadas, descubrir nuevas variables que disfrazan posibles relaciones, dar respuesta a nuestras preguntas de investigación, poner en acción los resultados de la investigación, etc. Lo que

se busca, en definitiva, es ampliar el proceso interpretativo y su integración en marcos más amplios de análisis y reflexión, tal como plantean Goetz y LeCompte (1988: p. 244), quienes proponen para este fin la consolidación teórica (confrontar los resultados obtenidos con los marcos teóricos desarrollados), aplicación de otras teorías (haciendo posible la generalización de los resultados), uso de metáforas y analogías (para establecer conexiones entre temas aparentemente no relacionados, o conectar los resultados a las teorías), síntesis de los resultados con los obtenidos por otros investigadores.

Lo importante de este proceso, es que se explicite claramente los fundamentos y estrategias metodológicas utilizadas por el investigador, en la interpretación de los datos, de manera que éstos sean valorados adecuadamente y comprendidos por quien acceda al estudio, ya que según Rodríguez, Lorenzo y Herrera (2005: p.151), "es posible comprobar que el proceso de análisis de datos cualitativos tiene, cuando menos, el mismo rigor científico y nivel de sistematicidad que el de carácter cuantitativo, por cuanto desde estas coordenadas resulta de obligado cumplimiento el desarrollo más o menos completo de cada una de las etapas y fases que lo constituyen" para aumentar la calidad del presente trabajo, siendo coherente con la naturaleza de nuestro marco metodológico así como de los objetivos planteados para la realización del presente estudio.

4.6. UTILIZACIÓN HERRAMIENTA DE APOYO INFORMÁTICO

El proceso anteriormente descrito, se realiza con el apoyo de la herramienta informática Atlas-Ti[22], el que facilita la organización de la información para la posterior codificación, reducción y categorización de los datos. Es así como una de las grandes ventajas de incluir estas herramientas informáticas, en la investigación cualitativa, son la velocidad en el manejo de los datos (Seale, 1999), la gestión, búsqueda y exposición de los datos, la potencialidad y multiplicidad de relaciones que se pueden establecer,

[22] El Atlas Ti es uno de los programas de análisis cualitativo más completo que existe en la actualidad, diseñado por Muhr (1991) en la Universidad Técnica de Berlín. Este paquete de apoyo a la investigación en ciencias sociales, aporta un conjunto de herramientas informáticas que permiten avanzar desde las simples tareas de codificación y recuperación hasta el punto final de construcción de teoría, herramienta coherente con la Teoría Fundada, como recurso metodológico idóneo en la presente investigación. Hemos consultado esta información, en el sitio web: http://www.atlasti.com/uploads/media/atlas.ti6_brochure_2009_es.pdf

que facilita un mayor volumen y aprovechamiento de los datos e información recopilada durante la investigación.

Otra ventaja de la utilización de herramientas informáticas, en la investigación cualitativa, es que permite un aumento de coherencia en los procedimientos analíticos (Weitzman, 2000), sumado a que logra brindar un marco de transparencia durante el proceso investigativo, facilitando la reflexión permanente, el almacenamiento único y ordenado de la información en un computador (notas de campo, observaciones, exposiciones, etc.), que brinde un marco óptimo para la generación de conocimiento.

Examinemos brevemente, una síntesis integradora del modelo metodológico que caracteriza esta investigación, para reforzar lo indicado en los párrafos anteriores (ver Figura 1).

Figura 1: Síntesis Explicativa del Marco Metodológico que orienta el Estudio

.

4.7. PROCESO DE TRANSFORMACIÓN Y REDUCCIÓN DE LOS DATOS

El proceso de transformación y reducción de los datos que emergen del trabajo de campo, en la Investigación Cualitativa demanda por parte del investigador, sistematicidad y rigurosidad pero, al mismo tiempo, implica que este proceso siga una lógica fundamentalmente interactiva que logre reflejar y dar cuenta de los fenómenos sociales estudiados (Mejía, 2011: p. 49), "lo que exige en muchas ocasiones el volver sobre los datos, analizarlos y replantear el proceso; para la búsqueda de tendencias, tipologías, regularidades o patrones, que permitan ser traducidos en categorías, con el fin de poder realizar comparaciones y posibles contrastes" (Pérez, 2000: p. 104).

De tal manera, el análisis e interpretación de los datos, que caracteriza este trabajo, es aquel proceso donde el investigador logra explicitar el procedimiento que se utilizó para acercarse a los fenómenos sociales en estudio (pautas de comportamiento desplegadas por docentes situados en contextos educativos vulnerados), develando las relaciones que existen entre los diversos componentes encontrados, de manera que éstos puedan ser organizados como un todo coherente y unificado (Rodríguez, Gil y García, 1999; Strauss y Corbin, 2002). Lo anteriormente expuesto, queda reflejado en la Figura 2, dando cuenta del marco general que guío el análisis y transformación de los datos en esta experiencia investigativa.

Figura 2: Representación Proceso Análisis Datos Cualitativos. Adaptado de Miles y Huberman (1994).

Cabe hacer presente, que en consideración al gran volumen de información emanada de las Entrevistas en Profundidad, de Corte Biográfico, procedimos a la codificación, reducción y categorización de los mismos, para asegurar un manejo riguroso y una mayor saturación teórica de los datos que emergieron en las diferentes fases del trabajo de campo. Así, en primera instancia, se procedió a la codificación de los datos, bajo la lógica de Strauss y Corbin (2002: p. 110), caracterizado como aquel "proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones". De ese modo, desplegamos un proceso de lectura analítica interpretativa de los datos, facilitando la asignación de un código a un

segmento del relato que va emergiendo, los cuales suelen consistir en conceptualizaciones que sintetizan y reducen los datos referenciados y/o agrupaciones de los mismos; buscando impregnar en nuestro trabajo, una lógica transversalmente inductiva que ofrezca una profundización interpretativa de los datos.

Posteriormente, se procedió a la categorización de los datos, la que en palabras de Rodríguez, Gil y García (1999: p. 208), es aquella etapa en la que es posible clasificar conceptualmente las unidades o códigos que son cubiertas por una misma temática, agrupando diversos significados o tipos de significados, tales como: situaciones, condiciones, contextos, actividades, opiniones, relaciones entre personas, procesos, estrategias, perspectivas sobre un problema, etc. Estas categorías podrán ser predefinidas inicialmente por el investigador (de carácter deductivo) y posteriormente, podrán ser modificadas, consolidadas, ampliadas o eliminadas, a partir de la comparación constante e interpretación inductiva de los datos. En otras palabras, dicho proceso de categorización seguiría una lógica mixta, "a través del cual el investigador tomaría como categorías de partida las existentes, formulando alguna más cuando este repertorio de partida se muestre ineficaz, es decir, que no contenga dentro de su sistema de categorías, ninguna capaz de cubrir alguna unidad de registro" (Rodríguez, Lorenzo y Herrera, 2005: pp. 141-142).

En adición a lo anterior, nos esforzamos por la presentación ordenada y rigurosa de los datos, que nos facilitase el proceso de análisis y discusión de resultados, así como la obtención de conclusiones, en torno a los objetivos y preguntas que orientan esta tesis. Para cumplir con dicho cometido, se recurrió a la utilización de tablas y gráficos, "los cuales permiten, no sólo presentar los datos, sino advertir relaciones y descubrir su estructura profunda" (Wainer, 1992: p. 22). En alusión a este punto, compartimos lo planteado por Miles y Huberman (1994), quienes destacan las ventajas de la organización y tabulación de los datos en la investigación cualitativa, permitiéndonos representar los datos en un espacio visual reducido, facilitar la comparación de diferentes conjuntos de datos, proporcionar otras formas de análisis, así como asegurar que los datos puedan incorporarse íntegramente en el informe final del estudio.

Esta organización rigurosa y sistemática del proceso de transformación de los datos obtenidos durante el trabajo de campo, nos permitió develar aquellos nudos críticos y complejidades educativas de los fenómenos estudiados, así como las aplicaciones prácticas de los resultados, para "penetrar en el complejo conjunto de símbolos que la gente usa para conferir significado a su mundo y vida, logrando una descripción lo suficientemente rica donde obtengan sentido" (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001: p. 201), plasmándolo en un informe ordenado y coherente al término de esta experiencia investigativa.

4.7.1. Obtención de los Códigos en las Historias de Vida

En esta sección, se describe detalladamente el proceso de construcción de los códigos que surgieron durante el análisis de las narrativas de los participantes, hasta la posterior categorización de los mismos. Teniendo en cuenta, que el análisis implica la descomposición de un todo en partes diversas o segmentos, se utilizaron criterios temáticos y de repetición, descrito por Rodríguez, Lorenzo y Herrera (2005: p. 141), donde "el texto queda reducido en función del tema sobre el que trate", siguiendo una lógica inductiva desde la recolección y transcripción de los datos, hasta la lectura exhaustiva y rigurosa de las narrativas aportadas por los maestros que se relacionan con adolescentes vinculados a episodios de infracción de ley, dentro de los procesos de escolarización que ocurren en tiempos y espacios diversos, al interior del Instituto Superior de Administración y Turismo de Valdivia Todo este proceso, permitió la generación de los siguientes códigos:

Tabla N° 1: Códigos Generados en el Procesamiento de los Datos

NOMBRE CÓDIGO	HV EDGARDO	HV HUMBERTO	HV JULIA	HV JUAN
Abordaje Adolescencia Compleja	1	4	1	5
Apertura a la Formación Permanente del Maestro	1	1	8	3
Ausencia de Orientaciones Pedagógicas en Eventos Críticos	3	5	3	2
Ausencia de tiempo para Planificación Aprendizajes	1	0	1	4
Autoconcepto Pedagógico	1	2	1	0
Autonomía Curricular	1	3	3	2
Caracterización familiar del Alumnado en Contextos Vulnerados	1	6	3	5
Caracterización de los Jóvenes Provenientes de Contextos Vulnerados	3	8	4	10
Compromiso con la Educación Pública	2	1	0	1
Conflictos en la Relación Profesor Alumno	1	0	1	0
Consecuencias de la Educación Deficiente	0	3	3	4
Contexto Familiar del Docente	4	2	1	2
Descontento Pedagógico frente Reformas Escolares	1	6	1	6
Deserción Escolar en Contextos Vulnerados	1	0	2	1
Desigualdad Educativa	0	0	0	4
Destino del Alumnado tras Procesos de Escolarización	2	2	0	3
Educación como Puente de Superación Personal	0	2	1	2
Educación Inclusiva Pendiente	0	2	2	1
Empatía Pedagógica	4	5	3	5
Entorno Comunitario del Centro Educativo	3	0	0	0
Estrategias Motivacionales Positivas	2	2	2	0
Evaluación Flexible de Aprendizajes	2	5	4	2
Evento Pedagógico Crítico	0	4	0	1
Expectativas a Futuro del Maestro	1	2	1	1
Experiencias Pedagógicas Exitosas en Contextos Vulnerados	3	2	2	3
Formación Pedagógica Insuficiente para Atención Alumnado Complejo	2	9	2	4
Función Pedagógica en Centro Educativo	4	1	1	2
Implicación Pedagógica	0	5	11	5
Infraestructura Educativa en Contextos Vulnerados	4	1	3	2
Inmadurez Pedagógica	4	3	1	1
Intersectorialidad Pedagógica	2	0	3	0
Intuición Pedagógica con Alumnado en Contextos Vulnerados	1	3	2	2
Lugar de Nacimiento del Maestro	0	0	0	1
Manejo del Aula en Contextos Vulnerados	3	2	2	4
Optimismo Pedagógico	5	5	3	3

Origen Escolar del Docente	2	3	1	1
Pensamiento Divergente	0	2	3	0
Percepción Pedagógica en Torno Sistemas Medición Aprendizajes	1	2	1	3
Pobre Autoconcepto del Alumnado	0	1	0	3
Precariedad Económica de la Profesión Docente	0	3	2	3
Promoción del Aprendizaje Práctico	1	1	8	2
Rango Etario del Docente	0	2	1	1
Recursividad Pedagógica	1	1	5	1
Reflexiones del Quehacer Pedagógico en Contextos Vulnerados	4	3	2	6
Refuerzo Social del Maestro	1	2	5	6
Relaciones Interpedagógicas Positivas	1	2	4	1
Resiliencia Pedagógica	1	2	3	1
Resolución Pedagógica de Conflictos	2	3	1	3
Tiempo Permanencia en Centro Educativo	1	1	1	1
Trascendencia Pedagógica	1	5	3	5
Trayectoria Pedagógica	3	4	2	4
Universidad Formadora del Docente	0	1	2	1
Uso del Tiempo Libre por parte del Docente	3	1	1	2
Valoración Positiva del Equipo Apoyo Psicosocial	1	3	3	1
Vinculación Positiva Maestros Alumnado	2	4	4	5
Vocación por Enseñar	0	10	6	7

4.7.2. Formando el Árbol de Categorías

Tras la obtención de los códigos que emergieron del análisis de las narrativas aportadas por los maestros que dieron vida a este trabajo (entrevistas en profundidad de corte biográfico), se procedió a la reducción y categorización de los mismos, siguiendo la misma lógica inductiva e interpretativa mencionada anteriormente, para clasificar conceptualmente cada uno de estos códigos dentro de tópicos que los representen adecuadamente. Así, se fueron proponiendo categorías preliminares, las que a medida que se avanza en el análisis y procesamiento de los datos, pueden ir siendo consolidadas, modificadas, readaptadas o incluso eliminadas, a partir de la comparación constante entre los datos agrupados bajo una misma categoría. Tal como lo señalan Rodríguez, Lorenzo y Herrera (2005: p. 146), "cuando se categoriza lo que se hace, es que se ubican unidades de datos bajo un mismo tópico o concepto, por lo que se puede afirmar que dicha labora es, en sí misma, una operación conceptual de síntesis, por cuanto permite reducir un número determinado de unidades a un solo concepto que las representa"

En primera instancia, en la Tabla Nº 2, se presentarán las categorías (con sus respectivas definiciones creadas por el Investigador a partir de los relatos de los participantes), que se generaron tras el proceso de codificación y reducción de los datos:

Tabla N° 2: Categorías Generadas en Análisis de Datos Cualitativos

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN
1. Características del Maestro Mediador en Contextos Vulnerados	Conjunto de características o atributos personales exhibidas por los pedagogos que se desempeñan en contextos vulnerados, que favorecerían la construcción de experiencias de aprendizaje mediado por parte del alumnado sujeto de mediación. El docente mediador, posee una alta conciencia de cambio frente al desempeño de sus estudiantes; logra identificar y reconocer las intenciones, potencialidades, habilidades y experiencias previas de su alumnado, asumiendo un estilo pedagógico empático, afectivo, motivador y exigente; organizando educativamente los estímulos más adecuados para que el estudiante amplíe sus estructuras internas de pensamiento; superando las limitaciones impuestas por su herencia, contexto de origen, historia de vida, etc.
2. Complejidades Educativas de la Adolescencia en Contextos Vulnerados	Percepción que los pedagogos han construido a lo largo de su trayectoria pedagógica, respecto a su trabajo educativo con adolescentes situados en contextos vulnerados. Tales experiencias les permiten caracterizar la adolescencia como una

	etapa evolutiva diversa, caótica y ambivalente, marcada por la impulsividad, la diferenciación progresiva de las figuras de autoridad, la construcción de la identidad y la exploración permanente a nivel de su grupo de pares; requiriendo la adopción de prácticas pedagógicas capaces de contener y orientar afectivamente a los jóvenes en su intenso proceso de cambio.
3. Construcción Socio-histórica de la Identidad Pedagógica en Contextos Vulnerados	Criterios biográficos exhibidos y compartidos por los pedagogos que se desempeñan en contextos vulnerados, los que evidencian una vinculación significativa con el sistema de educación municipal (educación pública desde sus primeros años de escolarización hasta su formación profesional como pedagogos en la Universidad Austral de Chile), en donde visualizan y reconocen la pedagogía como una vocación relevante y de enorme importancia para la sociedad, recogiendo e imitando muchas veces prácticas pedagógicas de los maestros que a ellos los formaron, durante la infancia. Describen sus primeros años de ejercicio de la profesionalidad docente, como periodos de alta tensión, improvisación, aprendizaje por ensayo y error ante un alumnado muy demandante, heterogéneo y complejo. Pese a lo anterior, han sido capaces de sobreponerse a eventos de alto estrés, frustración y desmotivación profesional producto de la pérdida de legitimidad y/o autoridad que vivencia la pedagogía en la actualidad (bajos sueldos, falta de reconocimiento, cuestionamientos permanentes a su rol formador, etc.), acumulando a la fecha un total de 7 años de permanencia en el Instituto Superior de Administración y Turismo, donde gozan de una estabilidad socioemocional y familiar que los moviliza a la innovación pedagógica y un alto compromiso con su alumnado.
4. Desafíos de la Profesionalidad Docente en Contextos Vulnerados	Conjunto de reflexiones e inquietudes percibidas por los docentes que se desempeñan en contextos vulnerados, que recalcan la necesidad de reformar estructuralmente el sistema escolar chileno, producto de la visión corto placista, rígida y superficial que han caracterizado las últimas propuestas del Ministerio de Educación, los que fragmentan el proceso de aprendizaje y estimulan la competitividad / individualismo en el alumnado; deteriorando los procesos de formación del profesorado y coartando las posibilidades de resolución efectiva de conflictos al interior de la escuela. Desde una perspectiva constructiva y propositiva, recalcan la importancia de recuperar el sentido ético de la profesionalidad docente y de incentivar aprendizajes significativos en su alumnado.
5. Estrategias Pedagógicas Favorecedoras de Ambientes Educativos Activos Modificantes	Conjunto de estrategias y/o técnicas educativas empleadas por los docentes que se desempeñan en contextos vulnerados que facilitan la creación de ambientes educativos activos modificantes, posibilitando las experiencias de aprendizaje mediado. Este repertorio de estrategias se caracterizan por generar una planificación dinámica y colaborativa de los aprendizajes; la evaluación flexible de los aprendizajes del alumnado, según sus necesidades; la utilización de estrategias activas, creativas y lúdicas en la transmisión de los contenidos curriculares; la promoción permanente del aprendizaje práctico; el reconocimiento de las fortalezas y habilidades del alumnado; para fomentar su interés natural por el aprendizaje y por la superación personal.
6. Obstaculizadores de las	Conjunto de factores individuales (tales como pasividad, apatía y

Experiencias Aprendizaje Mediado	despreocupación del alumnado frente al aprendizaje; escasa visión de futuro; bajo autoconocimiento, bajo sentido de competencia individual, etc.) , familiares (estilo de apego desorganizado u ambivalente; estilos de crianza permisivos, ambivalencia socioemocional de las figuras parentales), pedagógicas (sobrecarga de trabajo administrativo en desmedro de la acción educativa; currículum rígido; reformas escolares superficiales) y comunitarios (cesantía, marginación y exclusión social; fácil acceso al consumo de alcohol y drogas, etc.) en los que su influencia sistemática sobre el alumnado, desfavorecería las experiencias de aprendizaje mediado, anquilosando sus potencialidades de aprendizaje producto de la privación cultural en la que se encuentra situado.
7. Pautas Comportamentales del Desempeño Pedagógico Exitoso	Marco pedagógico relacional construido por los pedagogos que se desempeñan en contextos vulnerados, en los que es posible identificar criterios comunes de ejercicio de la profesionalidad docente, favoreciendo el desarrollo integral y prosocial del alumnado. Dichas pautas de comportamiento reflejan un interés colectivo por acceder a instancias de formación permanente que les posibilite integrar estrategias educativas activas, compartiendo un alto compromiso con la educación pública (valorando la libertad, autonomía y la participación en la toma de decisiones), incidiendo directamente en la construcción de un clima laboral armónico (valorando la importancia del respeto, la cordialidad, la alegría y la retroalimentación permanente entre pares).
8. Vinculación Socioeducativa Positiva	Dinámica relacional que caracteriza el vínculo cotidiano construido entre profesor/a y alumnado que fomenta las relaciones interpersonales positivas. Para lograr este clima propicio para el aprendizaje, el pedagogo situado en contextos vulnerados refuerza sistemáticamente en sus alumnos, la perspectiva de la educación como un medio de movilidad y transformación social; desarrolla su clase con un alto sentido del humor (disfrutando y valorando la posibilidad de contribuir al aprendizaje de sus alumnos); es capaz de reconocer e integrar educativamente, las experiencias previas de sus estudiantes; convirtiéndose en un promotor del respeto, la responsabilidad y el esfuerzo frente al aprendizaje. Asimismo, ante situaciones de conflicto, se destaca por brindar contención emocional a los estudiantes, incentivar la capacidad de reflexión, el dialogo y la confianza mutua.

Es importante señalar que las categorías descritas en la Tabla Nº 2, se convierten en el esqueleto central de esta experiencia investigativa, las que nos posibilitan entrar de lleno en el proceso analítico interpretativo de las narrativas aportadas por nuestros participantes, intentando dar respuesta a las preguntas que guían este trabajo, como develaremos más tarde. En seguida, explicitaremos cada una de las categorías centrales generadas, con los respectivos códigos (describiendo las definiciones que los conforman):

Las Características del Maestro Mediador en Contextos Vulnerados, es la categoría descrita en la Tabla N° 3, concebida como aquel conjunto de características o atributos personales exhibidos por los pedagogos que se desempeñan al interior del INSAT, que favorecerían la construcción de experiencias de aprendizaje mediado por parte del alumnado sujeto de mediación.

Tabla N° 3: Descripción de la Categoría "Características del Maestro Mediador en Contextos Vulnerados", con sus respectivos códigos que las Conforman

NOMBRE CATEGORÍA	CÓDIGOS RELACIONADOS
1. Características del Maestro Mediador en Contextos Vulnerados	• **Empatía Pedagógica:** Disposición afectiva y dialógica del maestro por conocer y comprender profundamente las necesidades educativas del alumnado, sus contextos de origen y las problemáticas que los aquejan; destinando espacios y tiempos educativos informales de escucha activa, comunicación e interés desinteresado en pos de entregar apoyo sistemático al alumnado, durante su proceso de aprendizaje, desde una perspectiva pedagógica basada en la confianza, la reciprocidad y la humildad.
	• **Implicación Pedagógica:** Conjunto de estrategias y pautas educativas desplegadas por los docentes que se desempeñan en contextos educativos vulnerados, para construir aprendizajes significativos, relevantes y pertinentes en su alumnado. Estas pautas de comportamiento se caracterizan por una vinculación afectiva y recíproca entre profesor / estudiante; auto-reconocimiento de los errores y la posibilidad de generar aprendizajes a partir de sus experiencias vitales; equilibrio entre la adquisición de conocimientos o saberes y la reflexión en torno a sus problemáticas; incentivar la responsabilidad y el esfuerzo frente al aprendizaje; manejo y reconocimiento de la frustración pedagógica ante los errores y desaciertos del alumnado; entregar oportunidades educativas a todos (independiente de sus condiciones de origen); promoción de las fortalezas y habilidades previas del alumnado; recalcando la importancia de que los estudiantes persigan sus sueños y se fijen metas al corto y largo plazo, para superarse permanentemente.
	• **Optimismo Pedagógico:** Disposición comportamental exhibida por los docentes que se desempeñan en contextos vulnerados, caracterizada por el entusiasmo, visión positiva y motivación encaminada a reforzar transversalmente los recursos y competencias de su alumnado, independientemente de sus condiciones de base y/o contexto de origen. Se esfuerzan permanentemente por sentirse satisfechos y competentes en su accionar pedagógico, construyendo altas expectativas frente al desempeño de sus estudiantes y a sus posibilidades de desarrollo cognitivo

	y emocional.
	• **Pensamiento Divergente:** Interés y/o propósito permanente del docente situado en contextos vulnerados, por adaptarse a las necesidades y transformaciones de la comunidad educativa en la que se encuentra situado; mediante la curiosidad, el juego como estrategia educativa (cantar, reír, bailar, escuchar música, etc.) y la promoción sistemática de las habilidades y potencialidades de su alumnado
	• **Recursividad Pedagógica:** Principios y fundamentos educativos empleados por los docentes que se relacionan con estudiantes situados en contextos vulnerados, capaces de promover la retroalimentación permanente en torno a sus prácticas pedagógicas (construcción colaborativa de la planificación de clases); apertura a la innovación y la reflexión sobre el proceso de aprendizaje; recepción positiva de las sugerencias, posibilitando la construcción de un equipo de trabajo cohesionado, riguroso e interesado en el desarrollo de su alumnado.
	• **Resiliencia Pedagógica:** Conjunto de habilidades personales que comparten los maestros situados en contextos vulnerados que le posibilitan ejercer su práctica pedagógica con un alto nivel de compromiso profesional, vocación de servicio, alegría, flexibilidad y optimismo frente a las adversidades y dificultades que exhiben sus estudiantes; motivándolos permanentemente en la superación de sus problemas y en la búsqueda de la felicidad (independientemente de sus condiciones de origen y/o rendimiento escolar).
	• **Trascendencia Pedagógica:** Habilidad exhibida por los maestros situados en contextos vulnerados, entendida como aquella capacidad de influir y modificar educativamente el comportamiento de sus estudiantes; mediante la persuasión, reflexión y compromiso desinteresado por incentivar la superación personal del alumnado; transmitiendo saberes y habilidades que superan con creces los del currículum obligatorio; permitiéndole al estudiante, la aplicación práctica de esos aprendizajes en los diversos aspectos de su vida.
	• **Vocación por Enseñar:** Condiciones personales de orgullo, satisfacción, compromiso ético, alegría y amor por la educación, que exhiben los docentes que conforman este estudio, en su relación con los estudiantes que provienen de contextos vulnerados; construyendo espacios educativos alegres y atractivos; transmitiendo su esfuerzo por formar personas con valores que aporten a la sociedad. Esta opción de vida, los hace sentirse valiosos y dispuestos a mejorar permanentemente sus prácticas pedagógicas en pos del desarrollo integral de sus estudiantes.

Dentro de la Tabla Nº 4, se describe la categoría Complejidades Educativas de la Adolescencia en Contextos Vulnerados, la que recoge y sintetiza la percepción de los maestros participantes en este trabajo, respecto a la adolescencia en contextos educativos vulnerados, demandando esfuerzos pedagógicos personales y sistemáticos que impacten positivamente sobre el proceso de aprendizaje del alumnado.

Tabla N° 4: Descripción de la Categoría "Complejidades Educativas de la Adolescencia en Contextos Vulnerados", con sus respectivos códigos que las Conforman

NOMBRE CATEGORÍA	CÓDIGOS RELACIONADOS
2. Complejidades Educativas de la Adolescencia en Contextos Vulnerados	• Caracterización de los Jóvenes Provenientes de Contextos Vulnerados: Conjunto de cualidades, atributos y rasgos de personalidad que describen las pautas de comportamiento de los adolescentes situados en contextos vulnerados. Dichos patrones de comportamiento develan una alta impulsividad e inestabilidad socioemocional, resolución violenta y confrontacional de conflictos; con dificultad elevada para adaptarse a los ritmos de aprendizaje propuestos desde la escuela; afiliación a pares con consumo habitual de Alcohol y drogas (pasta base por ejemplo); escasa visión de futuro y conducta hedonista, aumentando probabilidad de vinculación a episodios de infracción de ley.
	• Conflictos en la Relación Profesor Alumno: Episodio aversivo y de intensa rabia generado entre un docente y un alumno proveniente de contextos vulnerados, donde existen violencia verbal y/o física producto del rechazo por parte del joven a las normas y/o reglamentos de disciplina internos existente en el sistema escolar formal.

La categoría Construcción Socio-histórica de la Identidad Pedagógica en Contextos Vulnerados, hace alusión en la Tabla N° 5, a los puntos de encuentros y desencuentros compartidos por los pedagogos que se desempeñan en el INSAT, evidenciando su interés y motivación por ejercer la pedagogía en el sistema municipal de educación, como una manera de aportar cotidianamente al desarrollo del alumnado más vulnerable de la comuna.

Tabla N° 5: Descripción de la Categoría "Construcción Socio-histórica de la Identidad Pedagógica en Contextos Vulnerados", con sus respectivos códigos que las Conforman

NOMBRE CATEGORÍA	CÓDIGOS RELACIONADOS
3. Construcción Socio-histórica de la Identidad Pedagógica en Contextos Vulnerados	• **Autoconcepto Pedagógico:** Opinión personal que los docentes construyen sobre su acción pedagógica, a partir de sus trayectorias vitales, caracterizado por: la estabilidad socioemocional, la comprensión empática del alumnado, la alegría, el compromiso ético por la enseñanza y el deseo permanente de innovar en los subsectores de aprendizaje donde se desempeñan.
	• **Contexto Familiar del Docente:** Entorno sociofamiliar positivo del maestro caracterizado por la estabilidad, armonía y una alta satisfacción marital con sus cónyuges. Asimismo, se encuentran en una etapa de expansión y consolidación familiar donde sus hijos se encuentran concluyendo estudios de enseñanza media y/o universitario.
	• **Evento Pedagógico Crítico:** Hito vital estresante presente en la trayectoria pedagógica del maestro, en los que vivenció tristeza vital, impotencia, desmotivación frente al ejercicio de la profesión docente y una alta somatización (alopecia, depresión, soledad, etc.). Los sucesos vitales estresantes corresponden a episodios de violencia física y/o verbal por parte de un alumno en contextos educativos vulnerados y/u ambiente laboral adverso que provoca una percepción de impunidad, decepción y falta de apoyo para los maestros que trabajan en estos contextos educativos.
	• **Función Pedagógica en Centro Educativo:** Rol y/o conjunto de tareas que desempeñan los participantes (profesores) de este trabajo, al interior del centro educativo donde se encuentran insertos. En lo global, sus responsabilidades educativas giran en torno a: Pedagogía en Inglés e Inspectoría General; Matemáticas, Física y Laboratorio de Computación; Historia y Geografía; Pedagogía en Educación técnico profesional y coordinadora área turismo respectivamente.
	• **Inmadurez Pedagógica:** Sensación de agobio, tensión y malestar interno experimentado por los profesores, durante sus primeros años de ejercicio profesional en contextos educativos vulnerados; donde articulan estrategias educativas por ensayo y error, improvisación o mera intuición; según las características y /o problemáticas presentadas por sus estudiantes, en un contexto hostil, agotador y demandante.
	• **Lugar de Nacimiento del Maestro:** Ciudad y/o sector poblacional de origen en el que se forma y desarrolla el docente, durante su infancia.

	• **Origen Escolar del Docente:** Contexto de Procedencia socioeducativa y/o profesional en que los maestros participantes del estudio, conciben sus procesos de aprendizaje iniciándose en sistema escolar regional público y/o privado (Colegio Alemán de Valdivia, Liceo Armando Robles Rivera; Seminario San Fidel, Colegio María Auxiliadora, etc.) hasta completar su formación pedagógica en la educación superior en la Universidad Austral de Chile (pedagogía en Historia, Pedagogía en Matemáticas, Pedagogía en Inglés, Pedagogía en Educación técnico profesional respectivamente).
	• **Precariedad Económica de la Profesión Docente:** Conjunto de apreciaciones negativas verbalizadas por los docentes que se despliegan en contextos educativos vulnerados, las que explicitan una alta inestabilidad económica (bajos sueldos y sobrecarga de trabajo); frustración, desánimo e incertidumbre respecto a la pérdida gradual y sostenida de la legitimidad y sentido del trabajo pedagógico en la actualidad.
	• **Rango Etario del Docente:** Etapa del ciclo vital en la que se encuentran los maestros participantes del estudio, cuya edad promedio gira entre los 40 a 65 años aproximadamente, vivenciando una etapa de consolidación y estabilidad laboral.
	• **Tiempo de Permanencia en Centro Educativo:** Periodo en la que los docentes participantes del estudio, llevan prestando sus servicios profesionales en el Instituto Superior de Administración y Turismo; alcanzando un promedio de 7 años aproximadamente.
	• **Trayectoria Pedagógica:** Periodo de tiempo en que los participantes del estudio, se han desempeñado como pedagogos, mayoritariamente en el sistema municipal de educación; acumulando en promedio un total de 27,5 años (44, 23, 13 y 30 años respectivamente), evidenciando un alto compromiso, conocimiento y experiencia respecto al trabajo pedagógico en contextos vulnerados.
	• **Universidad Formadora del Docente:** La totalidad de los participantes del estudio, obtuvieron su formación pedagógica en la Universidad Austral de Chile, con diferentes menciones: Pedagogía en Inglés; Pedagogía en Historia, Geografía y Educación Cívica; Pedagogía en Educación Técnico Profesional y Pedagogía en Matemáticas y Física, respectivamente.
	• **Uso del Tiempo Libre por Parte del Docente:** Conjunto de actividades y/o tareas que despliegan los docentes durante sus momentos de ocio y recreación, evidenciando que sus intereses giran en torno a el: contacto permanente con la naturaleza local, en compañía de sus familias; disfrutar de programas culturales y educativos por la televisión; practicar deporte y/o manualidades; así como la conducción de

	una iglesia evangélica; constatando un grado elevado y diverso de actividades complementarias a su rol pedagógico.

En la Tabla Nº 6, se describe la categoría Desafíos de la Profesionalidad Docente en Contextos Vulnerados, caracterizada aquel cúmulo de reflexiones e inquietudes percibidas por los docentes que se desempeñan en el INSAT, las que recalcan la necesidad de reformar estructuralmente el sistema escolar chileno, producto de la visión cortoplacista y superficial que han caracterizado las últimas propuestas impulsadas desde el nivel central, que deterioran y coartan las posibilidades educativas del alumnado más vulnerable del país, aumentando la desigualdades sociales.

Tabla N° 6: Descripción de la Categoría "Desafíos de la Profesionalidad Docente en Contextos Vulnerados", con sus respectivos códigos que las Conforman

NOMBRE CATEGORÍA	CÓDIGOS RELACIONADOS
4. Desafíos de la Profesionalidad Docente en Contextos Vulnerados	• **Abordaje Adolescencia Compleja:** Conjunto de elementos y perspectivas teóricos prácticos (tales como: conocimiento sobre adolescencia como etapa evolutiva, tribus urbanas, adolescentes infractores de ley, consumo problemático de alcohol y drogas; patrones violentos de resolución de conflictos, etc.), que incorpora y emplea el docente a lo largo de su trayectoria pedagógica, para relacionarse educativamente con jóvenes provenientes de contextos vulnerados, estimulando su aprendizaje.
	• **Ausencia de Orientaciones Pedagógicas en Eventos Críticos**: Impacto superficial y reactivo de las normas, reglamentos y pautas de comportamiento que regulan los episodios conflictivos desplegados por adolescentes en contextos educativos vulnerados, los que explicitan la necesidad de reevaluar y construir nuevas estrategias de abordaje y resolución efectiva del conflicto.
	• **Descontento Pedagógico frente Reformas Escolares:** Malestar y preocupación profesional significativa de los maestros respecto a las reformas escolares implementadas el último tiempo, las que han impactado negativamente sobre los procesos de aprendizaje del alumnado en contextos vulnerados; producto de que muchos de estos cambios (Jornada escolar completa, ley de inclusión; evaluación docente, etc.), develan una alta improvisación y absoluto desconocimiento de la realidad y necesidades educativas de los jóvenes (adolescentes en conflicto con la justicia por ejemplo). Tales reformas no poseen una visión de largo plazo y sólo terminan perpetuando la rigidez curricular, la escasa participación pedagógica en los procesos de decisión ministerial y el debilitamiento de la profesionalidad

	docente.
	• **Desigualdad Educativa:** Percepción pedagógica compartida respecto a la enorme brecha social y diversidad existente en el sistema escolar actual (público vs privado), que coarta significativamente las posibilidades de éxito en aquel alumnado que proviene de contextos vulnerados caracterizados por una alta disfuncionalidad familiar, precariedad económica y desmotivación frente a su proceso de aprendizaje.
	• **Educación Inclusiva Pendiente:** Percepción de Inadecuación curricular, desconocimiento e incomprensión de las verdaderas necesidades y oportunidades educativas de los jóvenes en conflicto con la justicia, situados en contextos vulnerados, fundamentado en políticas y reformas escolares que invisibilizan estas realidades y complejizan su acción pedagógica.
	• **Expectativas a Futuro del Maestro:** Conjunto de intenciones, deseos y proyecciones personales y/o profesionales construidas por el maestro, a lo largo de su trayectoria pedagógica y que buscan promover el aprendizaje efectivo de sus estudiantes, la satisfacción profesional, la profundización profesional en la gestión escolar, el autocuidado y los estilos de vida saludable.
	• **Formación Pedagógica Insuficiente para Atención Alumnado Complejo:** Crítica a los procesos ministeriales que regulan las carreras de pedagogía en Chile (capacitación escasa y limitada), evidenciando una ausencia significativa de elementos, estrategias y competencias pedagógicas específicas por parte del profesorado que se desempeña en contextos vulnerados, para atender a las complejidades educativas de su alumnado y de la atención integral a la diversidad (haciendo mención a los alumnos que presentan conflicto con la justicia; consumo problemático de Alcohol y drogas; trastornos del aprendizaje; discapacidad intelectual; comportamientos agresivos, etc.)
	• **Percepción Pedagógica en torno Sistemas Medición de los Aprendizajes**: Apreciación negativa y de alta disconformidad pedagógica en torno a los sistemas de evaluación de los aprendizajes existentes en Chile (SIMCE), lo que ha traído consigo un aumento sostenido del tiempo escolar destinado al entrenamiento sistemático del alumnado en cuestionarios y/o evaluaciones que sólo reflejan resultados y fomentan la competitividad entre los estudiantes. Asimismo, se intenciona permanentemente una baja en los niveles de evaluación, para mantener invariablemente las tasas de promoción y progresión del alumnado, mermando significativamente su aprendizaje real.
	• **Reflexiones del Quehacer Pedagógico en Contextos**

	Vulnerados: Conjunto de inferencias, aprendizajes y mensajes educativos que han construido los docentes a partir del análisis y revisión biográfica de su experiencia pedagógica; esforzándose por transmitir e inculcar en su alumnado, una mayor capacidad de aprendizaje en torno a sus errores; la importancia del respeto y el afecto en la relación con sus pares que posibilita la construcción de un dialogo recíproco y constructivo; la necesidad de respetar los límites y espacio vital de las personas; reconociendo la necesidad de que en la escuela actual existan mayores espacios de discusión y abordaje integral de los conflictos que emergen, recalcando el valor del docente como formador de personas en términos éticos, políticos y morales.

A continuación, se describe la categoría Estrategias Pedagógicas Favorecedoras de Ambientes Educativos Activos Modificantes, inserta en la Tabla Nº 7, entendida como aquel conjunto de estrategias y/o técnicas educativas empleadas por los docentes que se desempeñan en contextos vulnerados que facilitan la creación de ambientes educativos activos modificantes, posibilitando las experiencias de aprendizaje mediado al interior de los procesos de escolarización en el INSAT.

Tabla N° 7: Descripción de la Categoría "Estrategias Pedagógicas Favorecedoras de Ambientes Activo Modificantes", con sus respectivos códigos que las Conforman

NOMBRE CATEGORÍA	CÓDIGOS RELACIONADOS
5. Estrategias Pedagógicas Favorecedoras de Ambientes Educativos Activo Modificantes	• **Autonomía Curricular:** Percepción de libertad, independencia, autogestión y trabajo colaborativo entre pares, que posibilita por parte del maestro, el cumplimiento satisfactorio de las normas y exigencias ministeriales en los subsectores en los que se desempeñan, para desplegar procesos educativos flexibles e innovadores que favorezcan el proceso de aprendizaje del alumnado.
	• **Estrategias Motivacionales Positivas:** Conjunto de habilidades y competencias didácticas empleadas por el maestro al interior del aula de clases, con la finalidad de promover lúdicamente el aprendizaje de su alumnado, recurriendo a diversas herramientas pedagógicas tales como: oraciones incompletas, cuadros comparativos, sentido del humor, uso de la música e integración sistemática de las herramientas audiovisuales (TICS) con fines educativos.
	• **Evaluación Flexible de Aprendizajes:** Repertorio dinámico y diverso de mecanismos de valoración y certificación diferencial de los aprendizajes de los estudiantes, acorde a sus capacidades y posibilidades

	de desarrollo, tales como: exámenes escritos, pruebas de desarrollo, exposición oral, interrogación, etc. Tales herramientas permiten apreciar y monitorear el avance y/o retroceso escolar de los estudiantes, de acuerdo a los resultados (calificación) que obtienen, acorde a las exigencias del nivel central para la promoción de estudiantes.
	• **Infraestructura Educativa en Contextos Vulnerados:** Creencia compartida por los docentes que se desempeñan en contextos vulnerados, de la mejora gradual, continua y sistemática de la infraestructura y/o equipamiento con el que cuentan en los centros educativos en los que se han desempeñado, a lo largo de su trayectoria vital; representado por diversas adquisiciones tales como: laboratorio de computación; pantallas interactivas, laboratorio de inglés; minibús para transporte del alumnado, mejora gradual en los textos, etc.; lo que potenciarían el aprendizaje y motivación del alumnado.
	• **Intuición Pedagógica con Alumnado en Contextos Vulnerados:** Estrategia educativa empleada por el docente situado en contextos educativos vulnerados, caracterizada por una estrecha cercanía y reciprocidad con sus estudiantes (afectividad); construyendo una planificación flexible, instintiva y creativa que sea capaz de reconocer e integrar las características del alumnado y del curso en el que se encuentra inserto, que favorezca su desarrollo integral al interior del centro educativo.
	• **Promoción del Aprendizaje Práctico:** Conjunto de tareas y prácticas pedagógicas que promueven e incentivan la aplicación gradual e inmediata de los saberes y/o conocimientos teóricos adquiridos por los estudiantes, en sus contextos de origen (frases básicas de atención público en la feria; uso y administración del dinero en carreras de caballo a la chilena; visitas guiadas al turista; pasantías profesionales, etc.); siendo capaces de identificar e integrar pedagógicamente las experiencias previas de su alumnado (historias de vida por ejemplo); reforzando su sentido de competencia individual, colaborando en la construcción de un futuro optimista y en el dominio progresivo de las tareas y /o actividades profesionales que demandan su formación técnico profesional.
	• **Refuerzo Social del Maestro:** Trabajo pedagógico riguroso, exigente y sistemático que fomenta y promueve en el alumnado, el reconocimiento sincero de sus logros y éxitos personales; la importancia de la formación permanente y de aprovechar las oportunidades de desarrollo que le aporta la vida (en particular, desde el punto de vista educativo); la conciencia de cambio (es decir, esfuerzo y apertura por avanzar hacia estadios superiores de funcionamiento); la perseverancia y los

	deseos de superación personal.

En la categoría Obstaculizadores de las Experiencias de Aprendizaje Mediado, descrita en la Tabla N° 8, explicita y ahonda en el conjunto de elementos y/o factores individuales, familiares, comunitarios y/o socioculturales que influyen negativamente en los procesos de aprendizaje del alumnado situado en el INSAT, reproduciendo las desigualdades sociales, y por ende, mermando la calidad e intensidad de los procesos de mediación por parte de los educadores que conforman este trabajo.

Tabla N° 8: Descripción de la Categoría "Obstaculizadores de las Experiencias de Aprendizaje Mediado", con sus respectivos códigos que las Conforman

NOMBRE CATEGORÍA	CÓDIGOS RELACIONADOS
6. Obstaculizadores de las Experiencias de Aprendizaje Mediado	• **Ausencia de Tiempo para Planificación Aprendizajes:** Demanda pedagógica espontanea que explicita la percepción de una sobrecarga de trabajo en contextos educativos vulnerados, provocando que el docente utilice parte de su vida y tiempo personal, para la preparación y programación de sus clases, ante un sistema escolar que exige un conjunto importante de tareas, indicadores y trabajo administrativo, mermando el tiempo y calidad destinado a la labor educativa del alumnado.
	• **Caracterización Familiar del Alumnado en Contextos Vulnerados:** Conjunto de atributos y patrones relacionales que definen el entorno familiar nuclear de los adolescentes en contextos vulnerados, develando estilos de crianza permisivos y despreocupados frente a las necesidades educativas de sus hijos, apego desorganizado, patrones confrontacionales de resolución de conflictos y una alta ambivalencia socioemocional.
	• **Consecuencias de la Educación Deficiente**: Percepción pedagógica negativa respecto a la organización mediocre, contradictoria e improvisada del sistema escolar actual que sólo busca la mantención del *statu quo* y el énfasis en los resultados; fomentando implícitamente en el alumnado una alta despreocupación, pasividad y apatía frente a sus deberes escolares; sumado a la oposición conductual reiterada hacia el maestro.
	• **Deserción Escolar en Contextos Vulnerados**: Decisión autónoma y voluntaria de los jóvenes que provienen de contextos vulnerados por abandonar el sistema escolar formal.
	• **Entorno Comunitario del Centro Educativo:** Conjunto desfavorable de condiciones, características y situaciones de riesgo presentes en el territorio en que se

	encuentra situado el centro educativo, caracterizado por el consumo problemático de Alcohol y drogas, marginación social, desamparo, viviendas precarias y desocupación de sus habitantes.
	• **Pobre Auto-concepto del Alumnado:** Sensación de ineficacia, ambivalencia y/o bajo sentido de competencia individual, exhibida por el alumnado proveniente de contextos vulnerados en el tiempo y espacio escolar; mermando sus posibilidades de desarrollo, puesto que presentan una alta dificultad para identificar y reconocer sus talentos; escasa visión de futuro y búsqueda del placer inmediato (hedonismo).

La categoría Pautas Comportamentales del Desempeño Pedagógico Exitoso, inserta en la Tabla Nº 9, está simbolizada por aquel marco pedagógico relacional construido por los pedagogos que se desempeñan al interior del INSAT Valdivia, en los que es posible identificar criterios comunes de ejercicio positivo de la profesionalidad docente, favoreciendo el desarrollo integral y pro-social del alumnado, independientemente de sus contextos de origen.

Tabla N° 9: Descripción de la Categoría "Pautas Comportamentales del Desempeño Pedagógico Exitoso", con sus respectivos códigos que las Conforman

NOMBRE CATEGORÍA	CÓDIGOS RELACIONADOS
7. Pautas Comportamentales del Desempeño Pedagógico Exitoso	• **Apertura a la Formación Permanente del Maestro**: Disposición e interés profesional del docente por actualizar sistemáticamente sus competencias pedagógicas en el ámbito de las estrategias educativas activas y flexibles, mediante la retroalimentación permanente entre pares, logrando atender a las necesidades educativas del alumnado situado en contextos vulnerados.
	• **Compromiso con la Educación Pública:** Conjunto de factores que inclinan a los docentes que conforman este estudio, por mantenerse insertos en el sistema público de educación; afirmando que en estos espacios cuentan con mayor libertad y autonomía para el ejercicio de su profesión; existen mayores recursos desde el nivel central, para favorecer los procesos educativos del alumnado; evidencian una mayor percepción de estabilidad laboral y por sobre todo, se muestran orientados por apoyar y favorecer a quienes más lo necesitan.
	• **Destino del Alumnado tras Procesos de Escolarización**: Desarrollo laboral y/o familiar pro-social y satisfactorio de estudiantes que provenían de

	contextos vulnerados, los que con el paso de los años reconocen y valoran positivamente el accionar y/o compromiso educativo de sus maestros.
	• **Experiencias Pedagógicas Exitosas en Contextos Vulnerados:** Evocación de recuerdos y prácticas educativas positivas que generan orgullo y satisfacción en el maestro, producto del encuentro casual y fortuito con estudiantes provenientes de contextos vulnerados que han logrado superarse profesionalmente, mostrar un desarrollo prosocial y gozar de estabilidad en los diferentes aspectos de su vida. El encuentro con estos estudiantes (ya adultos) les posibilita reafirmar su compromiso con la educación y el deseo de aportar a la formación valórica integral del alumnado.
	• **Intersectorialidad Pedagógica:** Estrategia pedagógica centrada en el trabajo en red; mediante la incorporación o integración de los recursos y organismos comunitarios (internos o externos), situados en el entorno del centro educativo (tales como: junta de vecinos, clubes deportivos, centros de padres, SENDA, etc.), cuyos objetivos apuntan al fortalecimiento de la labor educativa en contextos vulnerados, potenciando el deporte, la cultura, la recreación y/o los estilos de vida saludable.
	• **Relaciones Interpedagógicas Positivas:** Pautas de interacción e intercambio pedagógico que orienta la convivencia de los maestros en contextos vulnerados, destacando la importancia del respeto y la colaboración entre los profesionales, la alegría y la cordialidad; desde un plano de igualdad y sinceridad que cultiva y fomenta las habilidades sociales (tales como: la comunicación efectiva, la escucha activa, la resolución de conflictos, etc.) y el trabajo sinérgico.
	• **Valoración Positiva del Equipo Apoyo Psicosocial**: Evaluación positiva que los pedagogos realizan en torno a la creación e inserción del equipo apoyo psicosocial presente en el Instituto Superior de Administración y Turismo (INSAT) desde el 2015 a la fecha, conformado por distintas especialidades, tales como Psicóloga, Asistente Social, Educadora Diferencial y Psicopedagoga; puesto que han posibilitado brindar un proceso educativo integral a los estudiantes que requieren evaluación diferenciada, adaptaciones curriculares y/o soporte ante las problemáticas que los aquejan; fomentando su adherencia y mantención en el sistema escolar formal.

Otra categoría que surgió, es la que se describe en la Tabla N° 10, denominada Vinculación Socioeducativa Positiva, descrita como aquel vínculo cotidiano y positivo, construido entre los docentes participantes de este estudio y el alumnado inserto en el INSAT Valdivia, vinculado a episodios de infracción de ley, que promueve relaciones

interpersonales positivas que inciden en el proceso de aprendizaje autónomo y creativo del alumnado, coherente con las experiencias de aprendizaje mediado.

Tabla N° 10: Descripción de la Categoría "Vinculación Socioeducativa Positiva", con sus respectivos códigos que las Conforman

NOMBRE CATEGORÍA	CÓDIGOS RELACIONADOS
8. Vinculación Socioeducativa Positiva	• **Educación como Puente de Superación Personal:** Acción educativa y comunicativa permanente impulsada por el maestro situado en contextos vulnerados, por recalcar en sus estudiantes la importancia de la educación como un medio de movilidad social y progreso individual, mediante el esfuerzo, el trabajo y el deseo de convertirse en un aporte para la sociedad.
	• **Manejo del Aula en Contextos Vulnerados:** Naturaleza y/o pautas pedagógicas que definen y orientan la dinámica educativa dentro del aula de clases, caracterizadas por el sentido del humor; la participación permanente del estudiante en su proceso de aprendizaje; validación permanente de los contextos de origen del alumnado (historias y/o anécdotas atingentes a los saberes que se presentan); importancia de la estructura previa (guion) que orienta la clase (compuesta por saludo y bienvenida; presentación objetivo de aprendizaje; repaso global de los contenidos previamente revisados; presentación audiovisual de los nuevos contenidos, incorporando las TICS; promoción del aprendizaje práctico; síntesis contenidos y evaluación formativa final) desde la responsabilidad, el respeto y el trabajo colaborativo entre pares.
	• **Resolución Pedagógica de Conflictos:** Estrategia empleada por los maestros para afrontar crisis y/o desajustes conductuales significativos del alumnado que proviene de contextos vulnerados, abogando por la comunicación profunda y empática acerca de las dudas y/o motivaciones del estudiante; la importancia de brindar contención, apoyo y orientación socioeducativa, incentivando la capacidad de reflexión y autocontrol, como proceso de aprendizaje en sí mismo; entregándole responsabilidades y tareas frente a su comportamiento (por ejemplo: dejarlo a cargo de la sala, liderar una actividad, etc.).
	• **Vinculación Positiva Maestro Alumnado**: Naturaleza de la relación construida entre los docentes y el alumnado que proviene de contextos vulnerados, caracterizada por el apoyo, el respeto, la confianza, la comunicación efectiva, la empatía y el interés permanente por brindar nuevas oportunidades (independientemente de sus contextos de origen), sobre un marco afectivo y comprensivo de aprendizaje que favorece su desarrollo cognitivo y emocional.

Todo el trabajo de analítico interpretativo desarrollado hasta este momento, permitió obtener como resultado, la emergencia de un modelo explicativo holístico que pueda responder a los objetivos propuestos dentro de esta investigación y que será explicado con mayor nivel de profundización en el apartado de Informe de Resultados.

4.8. CRITERIOS DE CALIDAD

En el último tiempo, la investigación cualitativa ha ido progresando desde los modelos positivistas hacia la búsqueda de criterios de rigor científico propios que otorguen mayor confianza a los resultados que emergen desde esta perspectiva, los que deben reflejarse transversal y explícitamente, a lo largo del proceso investigativo (pregunta de investigación, objetivos, metodología, etc.). En esta línea, creemos que "no es posible separar los objetos de la investigación de la estructura (contenido, forma y desarrollo) de la misma: la relacionalidad del proceso y cuestiones éticas impregnan el quehacer de los investigadores" (Sandín, 2003: p.185).

De igual manera, resulta imprescindible resguardar los criterios de calidad ya que estos potencian y enriquecen la veracidad en los resultados de las investigaciones cualitativas, pero al mismo tiempo deben redefinirse, para que logren plasmar adecuadamente, la complejidad de los fenómenos sociales que se intentan comprender e interpretar, para valorar apropiadamente el mérito de los procedimientos y resultados obtenidos por el investigador.

En este sentido, nuestro diseño metodológico reconoce las aportaciones de Gadamer (1992) y Bruner (1997) entre muchos otros, quienes han contribuido y validado entre las Ciencias Sociales y Humanas, las historias de vida como una forma de acercarse a la realidad desde el ser, donde la subjetividad se convierte en una condición necesaria para el conocimiento social. Asimismo, Ricoeur (1995) manifiesta que la experiencia personal es comunicada como un relato y una particular reconstrucción de la experiencia en la que la reflexión investigador /a investigado/a da significado a lo vivido.

Las Historias de Vida y el enfoque biográfico, se convierte en una práctica accesible, natural y democrática coherente con el paradigma cualitativo, por su credibilidad y legitimidad para construir conocimiento en educación (Bolívar, 2002; Rivas y Herrera, 2009), desvinculándose de la búsqueda infructuosa de hipótesis,

evidencias y conclusiones objetivizadoras de la realidad propias del positivismo, que fragmentan y coartan la riqueza del sujeto y el entramado social en el que se ha desarrollado.

Las consideraciones antes descritas, reflejan y fundamentan que nuestra investigación se ejecutó velando por el cumplimiento de los siguientes criterios:

- Consistencia o Dependencia (Guba, 1989; Sandín, 2003: p.190; Rada, 2006): Apunta a la estabilidad de los datos recopilados, de acuerdo a los instrumentos definidos y construidos por el investigador. De esta forma, procuran la complementación sistemática entre las múltiples fuentes bibliográficas empleadas, que respalden teóricamente lo investigado junto con la verificación constante de los participantes para una adecuada interpretación de los datos. De tal modo que este criterio requiere "comprobar la seguridad de los datos y los procedimientos, documentándolos sistemáticamente" (Flick, 2004: p.238).
- Intersubjetividad (Krause, 1995): apunta específicamente a la etapa del análisis y procesamiento de los datos, demandando la inclusión de más de un investigador y/o de los mismos participantes en el proceso de análisis, para asegurar el reconocimiento e integración de las complejidades que encierran los fenómenos sociales investigados.
- Credibilidad (Guba, 1989; Bolívar, Domingo y Fernández, 2001: p.134; Martínez, 2007a: p. 126): se alcanza cuando los descubrimientos de la investigación son reconocidos como auténticos y verdaderos por los participantes del estudio y por aquellos sujetos que han estado en contacto con el fenómeno central investigado. De tal forma que "para que un estudio sea creíble, quienes participan en la aportación de datos deben ser consultados una vez que las conclusiones han sido elaboradas, y si los informantes validan dicho resultado, sólo entonces puede calificarse como creíble un proceso investigativo" (Erazo, 2011: p.126)
- Confirmabilidad (Guba y Lincoln, 1985; Guba, 1989; Flick, 2004: p.246): se refiere a la neutralidad en el proceso de recopilación, interpretación y análisis de los datos que emerjan de los participantes, la que se logra cuando diferentes

sujetos pueden abordar el planteamiento del investigador y obtener resultados similares. En otras palabras, sirve para establecer una mayor coherencia procedimental durante el proceso investigativo.

- Transferibilidad (Guba, 1989) o Aplicabilidad (Rada, 2006): implica la posibilidad de ampliar los resultados del estudio a otras poblaciones, contextos o situaciones que cuenten con características similares, facilitando la "formulación de hipótesis de trabajo transferibles a otros contextos similares" (Erazo, 2011: p.128). Para que esto sea posible, es imprescindible explicitar las características de los participantes y del contexto en que se obtuvieron los resultados de la investigación, de manera que permitan aumentar el grado de rigurosidad y calidad en los resultados obtenidos.
- Reciprocidad (Sandín, 2003: p.194; Morse, 2005): involucra la necesidad de establecer un proceso investigativo riguroso e interesado por el desarrollo de los participantes, "a pesar de la complejidad humana que convocamos en nuestras investigaciones; intentando construir respuestas complejas y densas a las preguntas de investigación que nos proponemos" (Cornejo y Salas, 2011: p.26). Para llevar a cabo esto, el investigador debe tener claro su lugar y las posiciones que ocupa dentro del estudio, construyendo un marco relacional con los participantes basado en la confianza, comprensión, sensibilidad, respeto y búsqueda de acuerdos de manera transversal, para concederle mayor calidad y complejidad a la construcción de las historias de vida de los docentes que conformaron este estudio, posibilitando captar la subjetividad propia del fenómeno en estudio.

De acuerdo a lo anteriormente expuesto, el cumplimiento de los criterios de calidad que orientaron esta investigación, se logró mediante las siguientes estrategias y actividades:

- Selección de los Participantes: a través de la discusión y reflexión del investigador, quien construye y define los criterios de selección de los participantes, de acuerdo a lo anteriormente expuesto.
- Consulta con Catedráticos Expertos en el Campo de la Educación, Comunicación y Pedagogía: para la elaboración de los antecedentes teóricos y

conceptuales, que conformaron el marco teórico de la investigación, a través de múltiples reuniones y orientaciones investigativas, desarrolladas gracias a la vinculación con académicos pertenecientes a la Universidad de Magallanes (UMAG), Universidad Austral de Chile (UACH), Universidad de La Serena (ULS) y Universidad de Valparaíso (UV) así como lo relacionado a la estancia doctoral de investigación desarrollada por el autor, en la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad de La Coruña (UDC), España.

- Utilización del Método de la Comparación Constante: el cual se realizó por medio de computador y el apoyo de la herramienta informática Atlas Ti, para el análisis e interpretación de los datos cualitativos (Strauss y Corbin, 2002: p.237; Flick, 2004: p.248).
- Utilización de un Número Suficiente de participantes.
- Triangulación sistemática de los datos y métodos a lo largo del proceso investigativo (Cohen y Manion, 1990; Bolívar, Domingo y Fernández, 2001: p. 135; Rodríguez y Gutiérrez, 2005).
- Descripción detallada del Proceso de Investigación (Flick, 2006: pp. 388-389).
- Establecimiento de un Juicio de Expertos: por medio de la discusión, análisis y sugerencias resultantes de la revisión exhaustiva del informe (de manera transversal al proceso investigativo), de diversos investigadores relevantes en la materia en estudio (pertenecientes a las universidades antes señaladas), quienes aportaron elementos teóricos y metodológicos para otorgarle mayor calidad a la investigación.
- Explicitación detallada del proceso vivido por el investigador a lo largo del estudio (durante el trabajo e interacción concebida con los participantes).
- Uso de múltiples fuentes bibliográficas.

Por consiguiente, estamos de acuerdo con Goodson (2004) en la necesidad de que por muy importante que sea la explicitación procedimental y metodológica de una investigación en las Ciencias Sociales y Humanas, ésta debe ir acompañada de otra serie de cambios y transformaciones que emergerán del interés en las problemáticas políticas y teóricas que producirán los acontecimientos contemporáneos, más que el

descubrimiento de nuevas fuentes y metodologías (Popular Memory Group, 1982). Así, podemos destacar que las Historias de Vida, no operan como una forma discursiva neutra o ingenua que habla sólo de los sujetos individuales o de sus prácticas culturales en un determinado espacio de desarrollo, sino que fundamentalmente, nos posibilita una mirada privilegiada a los contextos sociales, políticos, ideológicos[23], culturales y educativos, en las que éstas se han ido construyendo; convirtiéndose en una instancia de aprendizaje, para el propio sujeto y el contexto del cual proviene. Señalaremos en pocas palabras, la relación entre los criterios de calidad (Rodríguez, Lorenzo y Herrera, 2005) explicitados al inicio de este apartado y las acciones que realizamos para cumplir con cada uno de ellos.

[23] De acuerdo a McLaren, una forma de entender la ideología es que esta no sólo se refiere a la política, sino a la "producción y representación de ideas, valores, creencias y la forma en que son expresadas y vividas tanto por los individuos como por los grupos" (1984: p.215).

Tabla Nº 11: Relación entre los Criterios de Calidad y las Estrategias desarrolladas para su Cumplimiento dentro del Estudio.

ESTRATEGIAS UTILIZADAS CLAVES: ACCIÓN PRINCIPAL = A ACCIÓN SECUNDARIA = B	CRITERIOS DE RIGOR CIENTÍFICO				
	CR[24]	CO[25]	TA[26]	CD[27]	R[28]
Selección de los Participantes según los Criterios anteriormente descritos.	**A**		**B**	**B**	
Consulta con Académicos Expertos para la elaboración de los antecedentes teóricos conceptuales que conformaron el marco teórico del estudio, pertenecientes a la Universidad Austral de Chile, Universidad de La Serena, Universidad de Magallanes y Universidad de Valparaíso, así como lo vinculante a la Estancia Doctoral realizada por el autor en la Universidad de La Coruña (España)	**A**				
Utilización del Método de la Comparación Constante (Strauss y Corbin, 2002: p.237; Flick, 2004: p.248).	**A**			**B**	
Utilización de un número suficiente de Participantes.			**A**		
Descripción detallada del proceso de Investigación.				**A**	
Establecimiento de Juicio de Expertos para brindar mayor calidad a la Investigación, pertenecientes a la Universidad Austral de Chile, Universidad de Magallanes, Universidad de La Serena, Universidad de Valparaíso y Universidad de La Coruña (España)	**A**	**A**			
Explicitación detallada del proceso vivido por el Investigador a lo largo del estudio.	**A**			**B**	**A**
Uso de Múltiples Fuentes Bibliográficas.	**A**			**A**	

[24] Credibilidad
[25] Confirmabilidad
[26] Transferibilidad o Aplicabilidad
[27] Consistencia o Dependencia
[28] Reciprocidad

4.9. CRITERIOS ÉTICOS EN EL PROCESO INVESTIGATIVO

El desarrollo de este proceso investigativo, implica la construcción de un marco relacional dinámico entre el investigador y los participantes, marcado por el diálogo abierto y constructivo, la confianza y la seguridad, de tal modo que "los aspectos éticos de la investigación se tornan menos visibles y más sutiles que la que aparecen en otras metodologías" (Sandín, 2003: p.203). Por ello, adquiere importancia la necesidad de explicitar los criterios éticos que orientaron el trabajo del investigador y las consecuencias que estos tuvieron para los participantes en el estudio, otorgándole mayor calidad a los resultados que se desprendan de la experiencia y, al mismo tiempo, proteja y brinde confianza a los participantes, de manera que capte la subjetividad y realidad socio-histórica de las Historias de Vida de los maestros y las prácticas pedagógicas que despliegan cotidianamente al interactuar con adolescentes infractores de ley.

A continuación, describiremos los criterios éticos que caracterizaron el presente estudio:

- Consentimiento Informado de los Participantes (Sandín, 2003: p.209; Morse, 2005: p.430): está relacionado con que los docentes que conformaron este estudio y sus directores respectivos, fueron informados explícitamente de las características, objetivos y finalidad de la investigación como también del manejo que se le dará a la información y de las implicancias que ésta tenga, las cuales irán emergiendo durante el desarrollo de la investigación. De tal forma que "la finalidad del consentimiento informado es asegurar que los individuos participen en la investigación propuesta sólo cuando ésta sea compatible con sus valores, intereses y preferencias; y que lo hacen por propia voluntad con el conocimiento suficiente para decidir con responsabilidad sobre sí mismos" (González, 2002). Todo lo anterior, se materializó a través de la firma de los Consentimientos Informados y autorizaciones[29] respectivas para quienes entregaron sus relatos en pro de la realización exitosa del estudio.

[29] La operacionalización y explicitación de estos criterios éticos se encuentran definidos en los Consentimientos Informados y Formularios de Autorización, firmados por los docentes participantes y los respectivos directores de establecimientos educacionales, dado que fueron diseñados para este estudio, y se encuentran en el apartado de Anexos I y II, respectivamente.

- Respeto a los Participantes (González, 2002): El respeto[30] a los participantes que dieron vida a esta experiencia investigativa, implica permitir que cambien de opinión en cualquier etapa del estudio, decidir autónomamente que la investigación no concuerda con sus intereses o expectativas y que pueden retirarse sin sanción de ningún tipo (para ellos, sus familias o sus estudiantes). A su vez, asegura el que puedan recibir retroalimentación constante respecto a los hallazgos que se vayan obteniendo, junto con velar por su bienestar, comodidad y desarrollo personal (aspectos explicitados en el Consentimiento Informado suscrito por los docentes).
- Perjuicio (Hammersley y Atkinson, 1994: p.288): exige velar por el interés superior de los participantes y de todos los testigos de vida que emerjan a lo largo del relato (protegiendo sus derechos e intereses personales), por sobre los objetivos de la presente investigación, de manera que ésta no se convierta en un menoscabo para sus oportunidades de desarrollo.
- Privacidad y Confidencialidad (Sandín, 2003: p.210; Martínez, 2007a: p.113): se garantizará el anonimato total a los participantes dentro del estudio, así como también la estricta reserva[31] de éstos, en las futuras investigaciones que se desprendan de esta tesis. Por ende, la confidencialidad de la información que se obtenga se convierte en el mecanismo más idóneo para salvaguardar la intimidad y privacidad de los mismos.
- Responsabilidad Científica y Fin de la Investigación (Sandín, 2003: p.209; Sañudo, 2006): demanda por parte del investigador, posicionarse desde un marco profesional y ético estricto para con los participantes y los resultados que surjan del estudio, de manera que éstos sean utilizados exclusivamente con

[30] Al respecto, Miles y Huberman (1994), plantean que el respeto es algo indispensable hacia los participantes de un estudio cualitativo e implica por parte del investigador ser sensible hacia las preferencias que tengan como grupo, determinar qué es lo apropiado para el proceso investigativo e indagar con los participantes cómo es que prefieren ser designados dentro de éste.

[31] Hemos explicitado este criterio ético en los Consentimientos Informados firmados por los Maestros que participarán en este estudio, así como también se procedió a la discusión y explicación clara del significado de estos aspectos por parte del investigador, de manera personal e individualmente (como paso previo al inicio del trabajo de campo), despejando y resolviendo todas aquellas dudas que puedan surgir durante la recolección de datos. Esta información la hemos definido en el apartado de Anexos I y II, dentro del informe final de la investigación.

fines académicos o científicos[32], y a su vez, contribuyan a generar nuevos focos de estudio que beneficien a los participantes, etc.

Para cumplir con lo anterior, es fundamental que el investigador sea capaz de "planear y operar la investigación maximizando los beneficios para los participantes y minimizar el posible riesgo, sobre todo asegurarse que no toma las decisiones pensando en su beneficio, sino en el de los participantes" (Sañudo, 2006: p.3). De tal modo, la validez científica de un estudio cualitativo, se ve potenciada cuando el investigador define explícitamente su problema de investigación e instaura la necesidad de generar conocimiento con credibilidad y rigurosidad, a través de un método de investigación apropiado y flexible, junto a un marco teórico que sustente tal propósito y un marco metodológico coherente al problema que se pretende investigar (el uso de las Historias de Vida como enfoque metodológico y la teoría fundamentada para el análisis de los datos por ejemplo), operacionalizando el adecuado cumplimiento de estos criterios éticos.

Tenemos en consecuencia, que la presente investigación se despliega desde un marco ético que posibilita la comprensión de las Historias de Vida, como un complejo entramado social que no surge de un solo informante, sino que éstas serán el resultado de la interacción dinámica entre los participantes, sus oyentes, testigos de vida y el propio investigador (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001: p. 137). Se trata desde luego, de otorgar relevancia y recursividad al proceso de devolución de la información obtenida para que ésta sea modificada o reinterpretada transversalmente, para alcanzar el consenso y la validación entre todos los involucrados y, por otra parte, de "aprender a escuchar los relatos que los profesores cuentan de su práctica es un paso importante para crear una comprensión de los profesores como agentes del currículum" (Clandinin y Connelly, 1992) y de las implicancias sociopedagógicas que generan, para el abordaje educativo integral de aquellos jóvenes vinculados a episodios de infracción de ley y la desescolarización de la escuela.

[32] Para mayor información podrá recurrir al apartado Anexos I y II, respectivamente donde se define claramente cómo se cumplirá con este criterio ético a lo largo del proceso investigativo.

4.10. INVESTIGADOR E INVESTIGACIÓN: UNA RELACIÓN A EXPLICITAR DESDE LA EXPERIENCIA VIVIDA[33]

El interés y convicción personal que me impulsa a desarrollar este trabajo, centrado en el estudio de las experiencias de aprendizaje mediado y la pedagogía crítica, dentro de un establecimiento municipal (de carácter técnico profesional), emerge a partir del cúmulo de experiencias personales y profesionales adquiridas en el trabajo directo con adolescentes infractores de ley, donde articulo procesos de intervención socioeducativa en mi calidad de Psicólogo para diversas ONGs (tales como Fundación Tierra de Esperanza y la Asociación Cristiana de Jóvenes) así como para el Servicio Nacional de Menores en mi rol de Interventor Clínico, en su Centro de Internación Provisoria y de Régimen Cerrado, presente en la Región de Los Ríos – Chile.

En este contexto, y a propósito del impacto de la intervención socioeducativa formulada por el bullado SENAME, en materia de infancia y adolescencia, es donde comienzo a observar múltiples deficiencias (técnicas, logísticas, sociales y políticas, entre otras). Más aún, en lo referido al papel del Estado y la conducción de sus políticas públicas, para el abordaje de niños, niñas y jóvenes vinculados a episodios de infracción de ley. Lo anterior, se explica en parte, ya que la mayoría de los modelos existentes en América Latina, resultan inmaduros y ambiguos (dada su reciente implantación, aplicación y precaria evaluación), puesto que estos no estarían alcanzando la efectividad deseada, entre otras razones, debido a que:

- No se observa una articulación adecuada entre la justicia y los otros poderes del estado (en especial educación, y otros sectores como salud, cultura, trabajo, etc.), mermando notoriamente las posibilidades de desarrollo, integración y participación social.
- Personal de trato directo que no reúne las competencias técnicas mínimas requeridas, para intervenir en infancia y adolescencia compleja, mermando

[33] El siguiente apartado será descrito en primera persona, dado que recoge el cúmulo de experiencias, situaciones y contextos en los cuales se ha desarrollado profesionalmente el investigador, como Encargado de Caso, Interventor Clínico y Consultor en materia de justicia juvenil (medio libre y régimen cerrado), dentro de las Regiones III, IV, XIV y X de Chile. Al mismo tiempo, incorpora los saberes e ignorancias que emergen en la cotidianeidad de su desempeño académico en la línea Psicología de la Educación, en la educación superior (Escuelas de Psicología de la Universidad San Sebastián y Universidad Santo Tomás, respectivamente).

significativamente la calidad de vida de los sujetos de atención, así como el funcionamiento organizacional de los programas ejecutados por la red SENAME.

- Presencia insuficiente de herramientas, estrategias y programas especializados para el seguimiento del adolescente, una vez que cumple con la medida o sanción judicial, para abordar apropiadamente la situación escolar y educativa de estos jóvenes.
- El impacto de estos modelos, sólo es evaluado en términos de reincidencia penal (es decir, nueva comisión de un delito cometido por el joven mientras se encuentra cumpliendo una medida o sanción judicial), pero en ningún sentido abordan específicamente la reinserción social del adolescente.
- Al parecer el SENAME continúa estando al debe, en lo referido a delimitar técnicamente los puntos críticos de su intervención, en materia de protección de la infancia y justicia juvenil. Más aún no logra responder apropiadamente a los requerimientos y compromisos más urgentes que enfrenta nuestra sociedad, y al mismo tiempo, muestra ambivalencia técnica en lo concerniente al cumplimiento de los tratados pactados internacionalmente (Convención Internacional de los Derechos del Niño por ejemplo).

A pesar de las deficiencias técnicas vivenciadas en la red SENAME, esta praxis marcada por la resiliencia y el trabajo en terreno, me ha permitido integrar elementos teóricos y metodológicos de análisis crítico, tremendamente valiosos, los que se ven enriquecidos con mis experiencias investigativas desarrolladas en el contexto de mis estudios de postgrado (Magíster y Doctorado respectivamente), acercándome con mayor propiedad, a las Ciencias de la Educación, dejando fluir mi interés e inquietud epistemológica en torno a la pedagogía, la didáctica, las políticas educativas y la sociología de la educación.

En una primera instancia y durante el periodo 2011-2012, me aboqué al estudio biográfico de la propensión a aprender exhibida por adolescentes infractores de ley atendidos en un Programa de Salidas Alternativas existente en la Región de Los Ríos, ejecutado por un organismo colaborador de SENAME. Este trabajo me permitió descubrir las posibilidades educativas que muestran los adolescentes infractores de la

ley a partir de su propensión a aprender, exhibiendo una amplia gama de recursos y potencialidades que no están siendo debidamente aprovechados y/o reconocidos dentro del sistema escolar actual. Asimismo, logré reconocer vivencialmente en estos jóvenes, que el ser humano es por esencia modificable y, por otra parte, develar la relevancia que adquiere en la trayectoria vital de estos adolescentes la existencia de familiares o terceros significativos (profesores por ejemplo) capaces de estimularlos y orientarlos en los más diversos contextos y situaciones de aprendizaje (convirtiéndose muchas veces en fuente de admiración y modelo a seguir en su futura vida adulta), donde la colaboración, el compartir y la interacción permanente con otros aseguran una vía posible para generar cambios en sus estructuras internas de pensamiento, maravillándome con las posibilidades socioeducativas que brinda las experiencias de aprendizaje mediado en contextos vulnerados.

De ese modo, sentí la necesidad palpable de distinguir y/o proponer criterios de acción que avancen en la construcción de un modelo educativo que sea capaz de suscitar la generación de experiencias de aprendizaje mediado, ofreciendo a estos adolescentes alternativas acordes a sus necesidades, reconociendo y estimulando apropiadamente sus talentos y potencialidades. Al mismo tiempo, de incorporar elementos prácticos que les permita a los docentes, reflexionar sobre su quehacer profesional y sobre los desafíos existentes en el abordaje educativo de aquel alumnado que escapa de los cánones tradicionales de la escuela.

Para ello, necesité profundizar en el estudio de las pautas de comportamiento que despliegan los docentes que se relacionan cotidianamente con estos adolescentes, en los procesos de escolarización que ocurren en tiempos y espacios diversos, dentro de la educación técnico profesional. Esta perspectiva de trabajo, adquiere relevancia teórica y metodológica en mi proceso de formación doctoral desarrollado en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Austral de Chile, desde marzo 2013 a la fecha, en donde defino algunas coordenadas preliminares de estudio, tales como:

- Reconozco y asumo políticamente la necesidad de desescolarizar la escuela, avanzando en el estudio y/o diseño de nuevas posibilidades educativas que promuevan la creación de ambientes educativos activos – modificantes, que estimulen la curiosidad, la exploración, la despreocupación

del error, la mediación de significado y la reciprocidad. Es decir, me sitúo en una perspectiva optimista y propositiva acerca de la educación, como alternativa de transformación social que avance en una mayor justicia y equidad social para todos, haciendo hincapié en las complejidades educativas de aquellos adolescentes vinculados a episodios de infracción de ley así como del enorme desafío que asume el ejercicio pedagógico en contextos vulnerados, marcados por la desigualdad social, la discriminación, la violencia y la pobreza, etc.

- Tras desempeñarme por más de 5 años como psicólogo, en la red de justicia juvenil del SENAME, apoyando los procesos de reinserción social de adolescentes infractores de ley, he podido reconocer como una prioridad ética y social, la importancia de la educación como un factor protector para la vida de estos jóvenes. Sin embargo, este ámbito de desarrollo sociocultural, debe impulsar espacios de aprendizaje que estimulen la libertad, la confianza (por medio de la conversación y la colaboración), la autonomía, el aprendizaje práctico (donde haya mayor poder de decisión acerca de lo que es necesario e importante saber) y la utilización significativa de las habilidades lingüísticas.
- En conexión con lo anteriormente descrito, me he encontrado cotidianamente con experiencias y prácticas escolarizantes que coartan significativamente las posibilidades de desarrollo del alumnado, ante una escuela que responde convenientemente al sistema, reproduciendo el *statu quo* e impulsando muchas veces, prácticas pedagógicas pasivas, rígidas y monótonas que sólo incentivan la desafección del sistema escolar por parte del adolescente, ante un entorno tremendamente normativo, desigual y amplificador de las desigualdades sociales. Dichas perspectivas, orientan procesos de escolarización que reducen el aprendizaje a un proceso lineal, repetitivo, aburrido y descontextualizado, que desconoce muchas veces sus experiencias previas, sumiéndolos en una profunda desmotivación y desinterés hacia todo aquel representante de este sistema, mermando la calidad e interacción de sus relaciones en el espacio y tiempo escolar.

Movilizado por el deseo de cuestionar las bases fundacionales de la escuela de hoy, el sentido de la educación y de las prácticas pedagógicas tradicionales, respondiendo tal vez a las diversas expresiones de malestar que existen en nuestro país, respecto a las reformas en educación, y muy cercano a la Escuela de Frankfurt[34], he participado de múltiples eventos académicos (nacionales e internacionales) así como de diversas consultorías realizadas a programas de la red SENAME en las regiones de Atacama, Coquimbo, Los Ríos y Los Lagos, las que me permiten conjeturar y reconocer que pese a las características desiguales y contradictorias con que se estructura la escuela, es posible identificar y potenciar la figura del maestro mediador, en la vida de los adolescentes, que sea capaz de identificar y fortalecer sus recursos y potencialidades, teniendo una visión positiva de ellos (evitando la estigmatización) y transmitiéndole confianza y afecto. Del mismo modo, estos pedagogos logran influir positivamente en la resignificación afectiva de aquellas experiencias de fracaso (tal como una repitencia escolar, vinculación a un episodio de infracción de la ley, etc.).

Como educando, educador e investigador interesado en la educación y su tremendo impacto sobre el desarrollo emocional y cognitivo del ser humano, comparto el anhelo de que todo educando se convierta en el protagonista de su proceso de aprendizaje y de las actuales reformas impulsadas en el plano educativo, que logren dar el giro necesario para desarrollar saberes contextualizados y pertinentes según los espacios en los cuales se inserta y convive cotidianamente el alumnado, por medio de un currículum flexible que admita las experiencias de aprendizaje mediado, incentivando el dialogo permanente con el educador y el desarrollo complejo y polifacético de su propensión al aprendizaje.

Por ende, pienso que la escuela debe abrirse a nuevas prácticas y estrategias pedagógicas (la pedagogía crítica y las experiencias de aprendizaje mediado, por ejemplo), que sean capaces de confrontar y revertir el impacto negativo de la hegemonía escolar actual, respetando la diversidad de su alumnado, así como destacando la importancia de promover prácticas pedagógicas críticas y

[34] Esta corriente, persigue el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo, inspirado en el pensamiento marxista. Por ende, las temáticas centrales abordadas por este enfoque, giran en torno a la interdisciplinariedad (la necesidad de generar un conocimiento los más riguroso posible), la reflexividad y la dimensión crítica, incorporando aportes de disciplinas como la sociología, la psicología y la economía, entre otros campos disciplinares.

transformadoras de su realidad, que posibiliten el diagnóstico integral y la valoración positiva de los intereses y habilidades de sus estudiantes, brindando experiencias de éxito escolar que fortalezcan su autoestima y confianza, en el convencimiento de que cada ser humano está suficientemente capacitado para tener éxito, desde un modelo educativo democrático y emancipador para todos sus actores.

4.11. EXPERIENCIAS RELEVANTES SURGIDAS DURANTE EL TRABAJO DE CAMPO

La construcción y profundización metodológica desarrollada en este trabajo, ha sido el resultado de un intenso proceso analítico reflexivo desplegado por parte del investigador, en las diferentes etapas antes explicitadas, tendiente a la integración transversal y sistemática de las experiencias vividas en este estudio, así como de las recomendaciones y aportaciones brindadas por el comité doctoral que ha acompañado este largo caminar doctoral, otorgándole mayor calidad y coherencia interna al estudio.

De esta forma, desplegaré en lo posible, una narrativa sincera, descriptiva y didáctica en torno a los diferentes periodos vividos en el desarrollo del trabajo de campo, intentando compartir mis aciertos y desaciertos, que contribuyan a la generación de nuevos aprendizajes en el campo de la investigación socioeducativa.

- **Desarrollo de Estancia Doctoral en España, con Fines de Profundización Teórica Metodológica en el Campo de la Pedagogía Crítica y el Aprendizaje:** este proceso se desarrolló durante 2 periodos (1° Fase: Diciembre 2014; 2° Fase: durante Septiembre 2015 a Febrero 2016), en el Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Facultad Ciencias de la Educación – Universidad de La Coruña (España), donde tuve la oportunidad de trabajar directamente con el catedrático Jurjo Torres Santomé, para desplegar un proceso de autoaprendizaje y profundización guiada en torno a la pedagogía crítica, el multiculturalismo, el aprendizaje y el análisis de las políticas educativas iberoamericanas. De esta manera, el trabajo investigativo desarrollado en dicho departamento, se convirtió en un espacio de profundo enriquecimiento personal y profesional, que me permitió ahondar en todos aquellos procesos que influyen en el aprendizaje, dentro de contextos de vulneración y desigualdades sociales, acuñando una mirada más diversa y

epistemológicamente compleja, avanzando en la comprensión crítica de las temáticas centrales que orientan mi trabajo de tesis doctoral.

En complemento a lo anterior, mi estadía doctoral en una universidad española fue una fuente de formación y especialización intensa, fructífera y diversa, que facilitó el desarrollo de actividades, tales como:

i. Mejoramiento del alcance, propósito, fundamentación teórica y reflexión crítica de mi trabajo de tesis doctoral: En este eje, pude integrar los aportes de la comisión evaluadora de mi tesis, conformada por los académicos: Dr. Rodrigo Browne (UACH), Dr. Alberto Moreno Doña (UV), Dr. Luis Cárcamo Ulloa (UACH) y Silvia López de Maturana (ULS), para asegurar una mayor profundización teórica conceptual en torno al diseño metodológico de la investigación (paradigma, diseño, técnicas metodológicas de recolección datos; procedimiento análisis de los datos, etc.), aplicando coherentemente las observaciones que fueron surgiendo tras el Examen de Calificación Doctoral (realizado en Octubre 2014), como fase de preparación al Informe de Avance Doctoral.

ii. Encuentros Reflexivos con diversos Catedráticos del Departamento de Psicología y Pedagogía de la Facultad Ciencias de la Educación (UDC), los que contribuyeron a incorporar nuevas fuentes bibliográficas en torno al estudio del aprendizaje (social, cognitivo, incidental, cultural, etc.); conocer nuevas líneas de investigación en el campo de las Ciencias de la Educación; asistir a clases teóricas guiadas en contexto de máster español, tales como aprendizaje y cognición (dentro del Máster en Psicología Aplicada) así como en el campo de la animación sociocultural y administración de instituciones educativas (Máster en Animación sociocultural); participar en instancias experimentales de estudio del aprendizaje inconsciente; asistir a encuentros, seminarios y coloquios en el campo de las políticas educativas, multiculturalismo, pedagogía y educación; cursar nuevas instancias de perfeccionamiento profesional integral (coaching, mindfullness, primeros auxilios psicológicos, etc.); ejercitar la alfabetización académica presencial, mediante la construcción

de diversas columnas de opinión, artículos de investigación y presentación de ponencias en congresos programados para el 2016 (nacionales e internacionales), etc.

iii. Presentación Informe de Avance ante Comisión Doctoral: El pasado 26 de Febrero 2016, procedí a la realización de la presentación formal de Avance Tesis Doctoral, en dependencias de la Escuela de Graduados – Facultad Filosofía y Humanidades de la Universidad Austral de Chile, ante la comisión doctoral conformada por los Académicos Dr. Rodrigo Browne Sartori (UACH), Dr. Alberto Moreno Doña (UV), Dra. Silvia López de Maturana (ULS). Dicha comisión se vio enriquecida con la entrega virtual de las observaciones aportadas por el Catedrático Dr. Jurjo Torres Santomé (UDC- España), tras la revisión de mi informe escrito, donde expongo los diversos elementos (teóricos, metodológicos y/o prácticos) alcanzados hasta el momento, en el desarrollo de mi trabajo doctoral.

Esta instancia de evaluación fue una actividad académica que no estuvo exenta de inconvenientes administrativos y/o burocráticos que pusieron en riesgo el desarrollo de la misma, producto de la exigencia irrestricta de criterios que a mi juicio, eran perfectamente negociables, tales como la conformación total de la comisión doctoral, aspecto difícil de lograr por la fecha estival en la que nos encontrábamos y atendiendo a que uno de los integrantes, se encontraba en España. Además, la planificación de la actividad se comenzó a gestar desde diciembre 2015, para asegurar la concurrencia y disponibilidad del máximo de participantes en la presentación del informe de avance, haciendo presente que nunca recibí reparos y/o cuestionamientos a la actividad propuesta.

En este punto, experimenté cierto grado de frustració y cansancio tras la burocratización de los procesos formativos en el Postgrado, ya que en ninguna fase previa de la planificación se me había presentado algún tipo de objeción, obstáculo administrativo o logístico que explicitara la necesidad de suspender el evento académico programado.

En lo personal, me sentí agobiado al tener que negociar y superar aspectos burocráticos ligados a la presentación del informe de avance, respondiendo a los lineamientos institucionales (minutos previos a la presentación), puesto que trajo a mi memoria una serie de obstáculos y limitaciones que debí sortear a lo largo de mi formación doctoral (los que de una u otra manera, se convierten en algo cotidiano y esperable dentro de un proceso investigativo de esta envergadura), tales como: ostracismo académico de personas que llevan muchos años en la "academia", pero que desconocen absolutamente la realidad y las necesidades detectadas en contextos educativos y sociales vulnerados (por ejemplo, lo que implica intervenir con adolescentes infractores de ley, lidiar con la pobreza y marginación social, etc.); limitaciones esperables en el financiamiento para asistencia a congresos nacionales e internacionales (pese a que cumplía con la totalidad de los requisitos propuestos desde los reglamentos vigentes en la Escuela de Graduados), cuestionamientos recurrentes a la propuesta investigativa construida en torno a la psicología y la educación (donde recibí comentarios tales como "…*deberías haberte ido a hacer un doctorado en psicología…*", "…*este doctorado no es para ti*…", "…*su propuesta investigativa no es transdisciplinaria… porque no incorpora elementos claros de la lingüística o la literatura…*", "…*no entiendo como desperdicias toda tu formación como psicólogo para estudiar elementos de la pedagogía*…"), situaciones que de una u otra manera, buscaban imponer lógicas de estudio y análisis teórico que tenían implicancias muy limitadas a mi quehacer profesional en terreno, puesto que terminaban minimizando el impacto deseado con mi línea de investigación. De estas experiencias, logré desarrollar la tolerancia, la resiliencia y los deseos de superación personal, para no abandonar este difícil camino de especialización profesional. Por ende, debo reconocer que este viaje ha generado rutas inesperadas y complejas que no esperaba encontrar (momentos de soledad y flaqueza por ejemplo), demandando recursos personales y familiares muy altos, que con el paso

del tiempo, la ayuda de Dios y el de mi familia (pareja, padres, hermanos y amigos), me han instado a continuar en este peregrinaje, intentando rescatar los elementos positivos de estas experiencias formativas en el postgrado, que me permitan desarrollarme en lo personal y lo profesional, así como avanzar en el cumplimiento riguroso y sistemático de un estudio doctoral de este tipo.

A pesar de los elementos descritos previamente, la presentación del Informe de Avance Doctoral, se pudo ejecutar sin inconvenientes, gracias a la flexibilidad y permanente colaboración otorgada por la Dirección del Programa Doctorado en Ciencias Humanas. Dicha instancia, posibilitó la incorporación de múltiples visiones, aportaciones y reflexiones generadas en torno a mi trabajo de tesis, los que he podido ir aplicando en el transcurso de los meses sucesivos, para otorgarle mayor calidad, rigor y coherencia interna a la investigación.

- **Presentación General del Estudio al Director del Instituto Superior de Administración y Turismo (Valdivia):** Durante el mes de Abril 2016, se ejecutaron diversas reuniones de coordinación y contextualización del estudio con el director del centro educativo (Email: direccion@insatvaldivia.cl), donde se concentraría el trabajo de campo, para comenzar a explorar la disponibilidad e interés de los docentes, por participar en un estudio de estas características, intentando recoger las miradas y experiencias pedagógicas de maestros que se desempeñan en contextos educativos vulnerados y en diversos subsectores de aprendizaje, que enriquezcan los aportes y profundidad teórica que pretende alcanzar nuestro trabajo. De esa forma, se comenzó a definir una lista tentativa de participantes factibles de incorporar en el trabajo, partiendo preliminarmente con un listado de 6 docentes que se desempeñaban regularmente en el INSAT Valdivia. No obstante a lo anterior, y atendiendo a motivos personales (tales como: disponibilidad de tiempo, interés en reflexionar en torno quehacer pedagógico, compromisos profesionales, evaluación docente 2016, etc.), se determinó la conformación y participación de 4 docentes con vasta experiencia en el campo pedagógico municipal, que expresaron abiertamente su disposición

a profundizar en el estudio de sus trayectorias pedagógicas, reconociendo el sentido de la pedagogía en contextos educativos vulnerados, la importancia de la mediación y de la necesidad de contribuir a la generación de espacios investigativos que enriquezcan su propio desempeño profesional.

En esta etapa, se procedió a la firma de la autorización respectiva, que oficializa la investigación por parte del director del INSAT y se presentó una planificación general del trabajo de campo, que se desarrollaría en dependencias del centro educativo. Esta planificación, sufriría modificaciones menores una vez que se programaran presencialmente las entrevistas en profundidad (de corte biográfico), con los participantes, así como los horarios en que se realizarían las entrevistas a los estudiantes seleccionados, que nos permitiese triangular los datos recolectados.

- **Contextualización Metodológica del Estudio a los Pedagogos Participantes:** En el mes de abril 2016, procedí a tomar contacto directo con los docentes que de acuerdo a lo informado por el Director del INSAT Valdivia, estaban dispuestos a participar en la investigación propuesta. De esta forma, inicié el acercamiento formal por correo electrónico, posteriormente por vía telefónica y finalmente de manera presencial con "*Edgardo", "Juan", "Julia" y "Humberto"* donde acordamos reunirnos para proceder a la presentación general del estudio (objetivos, preguntas y profundidad teórica que persigo con mi tesis doctoral) y la consiguiente firma de los consentimientos informados de los participantes, siendo coherente con los criterios éticos y de rigor científico anteriormente expuestos en mi investigación.

Este primer acercamiento a los participantes, tenía una doble finalidad. En primer lugar, buscaba motivarlos en su participación para que esta se convierta en una instancia de reflexión y autoconocimiento acerca de sus trayectorias vitales y el desempeño profesional desplegado al interior del sistema público de educación, resolver dudas en torno al consentimiento informado, conocer sus expectativas en torno a la investigación, generar y fortalecer el vínculo entre mi rol como investigador y ellos (como participantes), agradeciéndoles

enormemente por la posibilidad que me entregan, para el desarrollo exitoso de este trabajo, etc.

En segundo lugar, el encuentro me permitió realizar la primera fase de la construcción de sus trayectorias vitales (sesión de rapport inicial), donde obtuve información cualitativa en torno a sus datos de identificación general, antecedentes familiares, sociales y culturales; características generales que han influido en la construcción de su trayectoria pedagógica y la recopilación general de aquellas experiencias educativas en las que se habían relacionado con adolescentes vinculados a contextos vulnerados (infractores de ley por ejemplo), cimentando la construcción de un clima de confianza, cercanía, reflexión y análisis crítico acerca de todas aquellas situaciones pedagógicas en las que han participado y que puedan servir de insumo teórico metodológico para acercarnos al estudio de las experiencias de aprendizaje mediado en contextos educativos vulnerados.

Toda esta fase inicial de vinculación y acercamiento con los participantes, resultó bastante amena, cálida y productiva, puesto que me permitió calendarizar de manera rápida y oportuna las entrevistas en profundidad (2° fase de la construcción trayectorias vitales) que comprende mi tesis (horario, lugar de encuentro, naturaleza de la metodología a emplear, etc.), reconociendo positivamente la buena disposición y apertura mostrada por los pedagogos participantes, los que sin duda alguna, se convierten en profesionales de la educación que gozan del respeto y admiración de sus pares, así como de sus estudiantes, por mostrar cualidades humanas que fomentan las relaciones interpersonales positivas en el proceso educativo que desarrollan (aspecto que ya había sido mencionado por el director del INSAT Valdivia), los que sin duda alguna, han facilitado y enriquecido el trabajo de campo, para dar respuesta a los objetivos y preguntas generadas al inicio de esta tesis doctoral.

- **Desarrollo de las Entrevistas en Profundidad:** La fase de entrevistas en profundidad (de corte biográfico), comienza el 27 de abril 2016, donde se profundiza en la trayectoria pedagógica de "*Edgardo"* (Pedagogo especializado en Lengua Inglesa, quien cuenta con una experiencia profesional de 40 años en

el sistema público de educación). Esta entrevista adquiere un sentido particular, puesto que el entrevistado se encuentra en la fase final de ejercicio profesional, esperando el proceso de retiro (bono económico de incentivo al retiro aportado por el Ministerio de Educación) y posterior jubilación, razón por la cual, es visualizada por "*Edgardo"* como una actividad muy significativa y valiosa, que le permitiría realizar un balance general y profundo, acerca de sus años de ejercicio profesional, de los aprendizajes adquiridos y de lo gratificante que ha sido, su desempeño en contextos educativos vulnerados. Inicialmente, partimos construcción biográfica exploratoria del participante, en dependencias del INSAT (aula de Inglés)… pero al encontrarnos con contaminación acústica muy elevada proveniente del patio del centro educativo, donde se celebraban diversas actividades recreativas en el contexto de la semana aniversario del INSAT, procedimos a interrumpir la entrevista y nos movilizamos a la oficina particular que poseo en el centro de Valdivia, donde encontramos un espacio cómodo, neutral y relajante en que "*Edgardo*", pudiera sentirse en confianza para compartir sus vivencias y reflexiones pedagógicas en torno al trabajo con adolescentes vinculados a episodios de infracción de ley. De igual manera, haber realizado este cambio de dependencia, me permitió estar más atento y concentrado durante la entrevista.

Los aportes de "*Edgardo"* denotan un alto grado de madurez profesional, de afectividad y de compromiso personal por la educación pública, evidenciando una trayectoria pedagógica que generalmente se situó en puestos de dirección y liderazgo educativo dentro de la Región de Los Ríos, mostrándose cómodo y potenciado en la conducción de centros educativos municipales que le permitiesen articular un trabajo participativo y democrático en la alianza familia – escuela, que posibilitara la articulación de actividades educativas integrales y transversales al estudiante, potenciando particularmente, el deporte como una actividad socioeducativa de enorme valor e importancia para estudiantes que provenían de contextos vulnerados, caracterizados por la pobreza, la violencia, el consumo de alcohol, la delincuencia y la baja utilización de redes de apoyo. De igual manera, resultan interesantes las reflexiones que estampa en torno a

las decisiones deficientes, incoherentes y mal formuladas por parte del Ministerio de Educación, que sólo pretenden convertir el aprendizaje en un proceso objetivo, monótono, repetitivo y escasamente atractivo para aquellos jóvenes que provienen de los sectores más desfavorecidos de la sociedad. Estas afirmaciones me generan una profunda simpatía y conexión epistemológica con los aspectos teóricos que aborda mi tesis, en lo vinculado a los cuestionamientos que emergen hacia la escuela tradicional y las diversas reformas escolares impulsadas desde el nivel central, que muchas veces coarta y limita las posibilidades del alumnado, invisibilizando sus experiencias previas, potencialidades y opciones de desarrollo personal. La entrevista tuvo una duración de 67 minutos y culminó con una sensación de agradecimiento y alta valoración hacia la sinceridad mostrada por "*Edgardo"*, quien aportó diversas reflexiones pedagógicas de enorme valor al trabajo desarrollado hasta el momento, y por otra parte, para él se convirtió en una tremenda oportunidad de autoconocimiento y resignificación de su trayectoria vital en el campo de la pedagogía, que le entrega una nueva perspectiva en torno a los desafíos existentes en la educación pública chilena y de posibles espacios de desarrollo personal y emocional, tras su jubilación.

El segundo de los participantes en acudir a la entrevista, fue "*Juan"* (Profesor de Estado en el área de Matemáticas y Física, quien por interés personal, realiza aportaciones pedagógicas en el campo de la computación, acumulando a la fecha un total de 30 años de ejercicio de la profesión en la educación pública). Los aspectos más llamativos de esta entrevista, realizada el 28 de abril 2016, en dependencias del INSAT Valdivia (aula de matemáticas). Hay que señalar que este participante, es uno de los pedagogos que ha trabajado de manera más sistemática y clarificadora, con adolescentes vinculados a episodios de infracción de ley (específicamente, durante 22 años en el Liceo Tomas Cochrane de Valdivia, a la que asisten normalmente jóvenes provenientes de los sectores más vulnerados de la comuna de Valdivia y con un alto nivel de compromiso biopsicosocial). Por otra parte, resulta relevante destacar en este pedagogo, que gran parte de su vida, ha estado ligado a la Iglesia Evangélica

como Pastor de una comunidad ubicada en un Sector Corvi (barrio de Valdivia, marcado por la violencia, la delincuencia y la estigmatización social), demostrando una visión optimista y flexible respecto a las posibilidades de desarrollo de las personas; caracterizándose por un estilo pedagógico que promueve el aprendizaje colaborativo y práctico, la confianza, la resolución efectiva de conflictos (mediante una articulación armónica entre el dialogo y el afecto), valorando la educación, como una instancia de reconocimiento y valoración positiva de todo estudiante, independientemente de sus condiciones sociales de origen.

Concentrarse en los valiosos aportes y reflexiones entregadas por este participante, se convirtió en una tarea desafiante producto de que en el exterior del aula donde nos encontrábamos, se estaba desarrollando una actividad recreativa coordinada por parte del centro de alumnos del INSAT, en el contexto de su semana de aniversario. Estos elementos sonoros (música de baile y animación audiovisual de la actividad), provocaba en ambos (investigador y participante), cierta propensión a perder el hilo en la conversación desarrollada. No obstante, pudimos continuar con el desarrollo de la entrevista sin grandes dificultades, colocando nuestro máximo esfuerzo en recoger adecuadamente las experiencias adquiridas por este maestro. En este sentido, "*Juan"* realiza una crítica abierta a la sociedad en general, en el sentido de que se ha promovido excesivamente los derechos de las personas, en desmedro de la promoción de los deberes y responsabilidades personales que los seres humanos poseen. Esta dinámica sociocultural, ha impactado negativamente en los procesos educativos del alumnado proveniente de los sectores más vulnerados de la sociedad, ya que la escuela y los maestros se ven obligados a desplegar múltiples esfuerzos (humanos, tecnológicos, culturales, educativos, etc.), que incidan positivamente en la formación valórica de los jóvenes inmersos en los procesos de escolarización.

Otro de los aspectos llamativos descritos por este participante y que fortalecen mi interés por explorar esta temática, radican en su interés abierto y sistemático por apoyar el desarrollo emocional de sus estudiantes, empleando estrategias

activas de enseñanza, que les permita construir un futuro distinto, de incentivar transversalmente la curiosidad y el interés natural por aprender las matemáticas de manera lúdica (aplicándolo en tiempos y espacios diversos). Esta característica me parece algo valioso y tremendamente meritorio, puesto que en la cotidianeidad de nuestras vidas, siempre hemos incorporado una visión negativa y quizás monótona frente al estudio de las matemáticas, aspecto que en este participante opera de manera inversa. Asimismo, me parece muy meritorio el esfuerzo cotidiano que despliega con la finalidad de motivar a sus estudiantes con el maravilloso proceso de aprendizaje, acercándose coherentemente a los principios esenciales de la modificabilidad cognitiva. La entrevista realizada a "*Juan"* culmina a los 66 minutos.

La tercera entrevista se desarrolló el 02 de Mayo 2016, donde nos adentramos en el estudio y profundización biográfica de "*Julia*" (Ingeniera en Administración de Empresas de Turismo, además, de haber validado la pedagogía en el área de la educación técnico profesional, donde acumula un total de 13 años de ejercicio profesional en la educación municipal de Valdivia). Esta maestra se desempeña como Coordinadora General de la especialidad de Turismo, en el INSAT Valdivia, caracterizándose por la búsqueda permanente de la innovación y la creatividad en su quehacer pedagógico, que incida positivamente en el desarrollo integral de sus estudiantes.

A partir de las vivencias compartidas por "*Julia*", nos sentimos absolutamente reflejados en la inmensa necesidad de desplegar acciones educativas que tengan como base la empatía, la reciprocidad, la confianza y la responsabilidad política por transformar las vidas de todos aquellos estudiantes que han crecido en entornos hostiles, deprivadores y/o expulsivos que muchas veces, coartan sus posibilidades educativas. En este sentido, reconocemos la complejidad que encierra esta tarea y que muchas veces, provoca un desgaste sostenido por parte de los interventores, pero que sin duda alguna, cuando se logra percibir y ser testigo de los avances, transformaciones y giros vitales positivos vivenciados por aquellos jóvenes en los que muy poca gente creía, son una

fuente de renovación, alegría y satisfacción personal que motiva en la difícil tarea de educar.

Otro de los aspectos interesantes descritos por "*Julia*", son aquellas estrategias y mecanismos de promoción del aprendizaje práctico que promueve en la cotidianeidad de los procesos de escolarización (especialidad de turismo que coordina), reconociendo el enorme valor y atractivo didáctico que ofrecen estas instancias, tales como salidas a terreno, visitas guiadas, intercambio estudiantil con otros centros educativos de formación técnico profesional del país, aportar con folletos educativos acerca de los potenciales turísticos de la comuna de Valdivia, rol playing, etc., puesto que sin duda alguna, se convierten en instancias de enorme valor educativo, que influyen positivamente en la formación integral del alumnado. De hecho, movilizan una serie de vivencias y anécdotas escolares, las que amplifican notoriamente nuestras posibilidades de comprensión y abordaje de un determinado contenido. Asimismo, nos permite valorar y recuperar el valor de la libertad a la hora de incentivar aprendizajes de calidad en el alumnado, puesto que muchas veces hacemos de la escuela, un espacio eminentemente normativo, restringido y monótono, que coarta las expectativas y/o la propensión a aprender del ser humano.

En sintonía con lo anterior, las reflexiones construidas por "*Julia*" en relación al abordaje integral de las necesidades educativas especiales del alumnado situado en el INSAT Valdivia, nos parecen muy apropiadas y pertinentes, puesto que denotan un alto grado de sensibilidad y sintonía con la necesidad de avanzar en una verdadera inclusión educativa (aspecto que en el caso de "*Julia*", adquiere especial relevancia producto de que es madre de una menor con estas características, siendo una temática emotiva y relevante en su vida), que admita nuevas y complejas formas de relacionarnos dentro del espacio y tiempo escolar, acabando con aquellas prácticas pedagógicas coercitivas, monótonas y fragmentarias que sólo promueven un aprendizaje mecánico y superficial. De igual modo, las palabras aportadas por esta maestra, son visualizadas como un llamado de atención a todos los actores educativos que se desempeñan en contextos vulnerados, explicitando la imperiosa necesidad

de fomentar procesos de aprendizaje transversales, heterogéneos, creativos, planificados y participativos, acabando con el "*asignaturismo*" que fragmenta los saberes, dando el salto a la articulación cohesionada y dinámica de todos los subsectores de aprendizaje, aprendiendo a vivir entre el caos y la incertidumbre. Estas reflexiones y muchas otras, nos permitieron concretar positivamente el desarrollo de esta entrevista, cuya duración total fue de 62 minutos, sin grandes interrupciones.

Continuando con el desarrollo de las entrevistas en profundidad, el 04 de Mayo 2016, nos reunimos con "*Humberto*" (Profesor de Estado en el área de Historia, Geografía y Educación Cívica, con un total de 23 años de ejercicio pedagógico en el sistema público de educación), quien refiere haberse desempeñado en las comunas de Máfil, Corral y Valdivia respectivamente, evidenciando bastante compromiso con el trabajo educativo en sectores rurales y con sólidos principios religiosos, producto de su formación escolar inicial. Dicha declaración valórica, nos parece una muestra de sinceridad y claridad pedagógica tremendamente necesaria en los tiempos actuales, donde la ética y la formación cívica de los ciudadanos se convierten en un recurso escaso, transable y ausente en grandes sectores de la sociedad. Una muestra clara de lo que ocurre en nuestro país, es el distanciamiento gradual y cada vez más arraigado, que exhiben muchos padres y madres, acerca del proceso de aprendizaje de sus hijos, en donde terminan delegando gran parte de sus responsabilidades formativas a la escuela.

En este momento, sus aportes nos recuerda múltiples situaciones vividas por el investigador en su rol de encargado de casos del SENAME, donde se relacionaba con jóvenes vinculados a episodios de infracción de ley en que el factor común, era encontrar estilos de crianza permisivos por parte de sus figuras parentales, con escasa capacidad para colocar normas y límites durante la adolescencia, desconocimiento profundo acerca de cómo sus hijos utilizan el tiempo libre y de las amistades que frecuentan, escasa orientación en el campo de la sexualidad y la afectividad, sumado a un total desinterés y participación regular en torno al proceso educativo de sus hijos. Tales elementos repercuten

negativamente en la escuela, producto de que los agentes socializadores primarios (como la familia), dejan de cumplir su labor educativa y sólo esperan que la institución escolar, les entregue como resultado un sujeto adulto formado y preparado para ingresar al mundo laboral. Esta realidad, nos provoca impotencia y frustración ante la negligencia parental con la que uno se enfrenta en los procesos de intervención socioeducativa, tendiente a la búsqueda de acciones que incidan positivamente en la reinserción social de muchos jóvenes que no encuentran los caminos necesarios para surgir y atreverse a romper las profecías auto-cumplidas de fracaso escolar y estigmatización que arrastran por años, ante entornos familiares que sólo provocan malestar, indiferencia e inestabilidad socioemocional.

Lo anteriormente declarado por "*Humberto",* nos explicita la difícil tarea que enfrenta un educador en la cotidianeidad de la vida escolar, donde se enfrenta a una gran diversidad de estudiantes, que arrastran múltiples problemáticas individuales, sociales, económicas, culturales, políticas, etc., que impactan directa o indirectamente sobre el aprendizaje, complejizando aún más la acción educativa. Sumado a lo anterior, muchos de estos jóvenes provienen de contextos familiares que no colaboran sistemáticamente con los esfuerzos educativos explicitados por estos participantes, aumentando la carga emocional en el pedagogo por tratar de aportar integralmente al desarrollo de su alumnado. Más aún, el conjunto de reformas escolares impulsadas desde el nivel central, sólo recargan administrativamente la labor pedagógica en desmedro de la calidad con que se abordan los contenidos curriculares propuestos y con los espacios disponibles para incentivar el intercambio y reconocimiento de las buenas prácticas pedagógicas presentes en el centro educativo.

En todo momento, "*Humberto*" logra transmitirme una sensación de alegría, motivación y alto reconocimiento hacia la labor pedagógica que desarrolla, puesto que se transforma en un ejemplo viviente del esfuerzo permanente con que despliega su labor educativa con adolescentes vinculados a episodios de infracción de ley (independientemente de sus reacciones agresivas, violentas o

disruptivas), explicitando su compromiso, pasión y orgullo con la que enfrenta cotidianamente a sus estudiantes, convencido en sus posibilidades de acción, transformación y de lucha por la igualdad social en nuestro país. Esta convicción es uno de los factores que motiva nuestro trabajo de tesis doctoral, convencido de la necesidad de desescolarizar la escuela de hoy y de resignificar el desempeño pedagógico situado en contextos vulnerados, que contribuya a la generación de nuevos criterios de acción pedagógica que incidan positivamente en el desarrollo emocional y cognitivo del alumnado. La entrevista concluye tras 71 minutos de intensa conversación y reflexión en torno a las vivencias acuñadas por "Humberto".

- **Análisis y Transformación de los Datos siguiendo la lógica de la Teoría Fundada**: Esta etapa la fui desarrollando durante el periodo comprendido entre Junio – Octubre 2016, donde me aboqué sistemáticamente al proceso de análisis, codificación y categorización de la información recogida en torno a las reflexiones y aportaciones biográficas entregadas por los docentes que conforman este estudio, utilizando como apoyo informático el Programa Atlas Ti 6.2. Este trabajo no era desconocido para mí, puesto que ya había tenido la oportunidad de analizar datos cualitativos en el contexto de mis estudios de magíster (2011- 2012). No obstante a lo anterior, toda esta etapa se convierte en una de las fases más intensas, desafiantes, recursivas y complejas del proceso investigativo, puesto que como investigador tengo el desafío de comprender de la manera más representativa posible, las voces y experiencias que emergen de las trayectorias vitales de los docentes que orientan este trabajo, intentando acercarme al sentido de sus relatos y cómo éstos pueden dar respuestas coherentes con los objetivos que persigue mi trabajo de investigación.

En este contexto, sentí la necesidad de revisar diversos manuales de apoyo en torno a la teoría fundada y el análisis de contenido en la investigación cualitativa, mediante la realización de lecturas auto-dirigidas (temáticas y relacionales), y de un intenso proceso analítico reflexivo, que me permitiese profundizar y enriquecer la transformación de los datos (codificación, reducción

y categorización), asegurando ante todo una rigurosidad metodológica en cada una de las etapas de procesamiento de la información recopilada en el trabajo de campo.

De igual manera, debo reconocer que esta etapa fue una de las más arduas e intensas, producto de los diversos compromisos académicos asumidos en complemento a mis estudios de doctorado (asistencia a congresos internacionales en Argentina, Costa Rica, España, Cuba, Guatemala y Colombia, escritura de artículos y columnas de opinión en torno a mis temáticas centrales de estudio en revistas científicas, profundización metodológica en las técnicas de recolección de datos que utilizo en este estudio, conducción de 2 trabajos de tesis de pregrado en la Escuela de Psicología de la Universidad San Sebastián, etc.), viéndose amplificada dicha presión, por los plazos iniciales que me había fijado para concretar el análisis de datos. A consecuencia de lo anteriormente explicitado, estos plazos debieron sufrir diversas modificaciones para adaptarme a las necesidades de los participantes, del centro educativo y de la realidad operativa de los tiempos disponibles que me surgían para trabajar concentradamente en las trayectorias vitales de los pedagogos participantes en este trabajo.

Otro de los aspectos más complejos de integrar en esta etapa, giró en torno al desafío de mantener una mirada holística respecto a los participantes y sus trayectorias pedagógicas, que me permitiese incorporar elementos de comprensión biográfica proveniente de los diversos espacios y tiempos en los que se desenvuelven, de las relaciones construidas y de los testigos de vida que se mencionan en los relatos aportados, concibiendo una visión pertinente y descriptiva sobre sus contextos sociales, culturales y/o comunitarios de origen. Sin embargo, dicha labor se vio tremendamente obstaculizada por los múltiples paros y movilizaciones estudiantiles ocurridas durante el segundo semestre del 2016, que se generaron en adición a movimientos sociales de alta envergadura que comenzaron a expresarse en Chile, tales como el grupo No + AFP y Paro de los Funcionarios Públicos, respectivamente. Dicho contexto de inestabilidad escolar y administrativa, sumado al estrés que provoca en los actores

educativos la reprogramación de las actividades formativas así como la extensión del calendario escolar, aumentó la negativa y disposición de mucho de los testigos de vida mencionados por los docentes participantes en este estudio, para aportar sus visiones, comentarios y reflexiones respecto a la calidad humana y pedagógica de los entrevistados, mermando la capacidad de triangulación de la información recopilada en el trabajo de campo.

Pese a lo anteriormente expuesto, las dificultades descritas escapan notoriamente de las manos y posibilidades de control, de uno como investigador. No obstante, fueron subsanadas mediante la planificación y ejecución de múltiples sesiones de observación no participante, que se realizaron en los diversos niveles educativos donde ejercen la pedagogía los participantes adscritos al INSAT Valdivia, ocupándonos de esta tarea durante Noviembre y Diciembre 2016. Estas acciones complementarias de recolección de información, fueron un valioso aporte al proceso de codificación de los datos, las que me permitieron afinar la capacidad analítica e interpretativa de los relatos construidos en base a las entrevistas de profundidad de los pedagogos participantes. Además, me aportó una sensación de tranquilidad y satisfacción personal, al vivenciar en terreno, las habilidades y competencias pedagógicas exhibidas por los participantes, muchas de las cuales mostraron bastante sintonía y coherencia con los modelos teóricos presentados en este estudio (experiencias de aprendizaje mediado por ejemplo).

Todas las acciones y experiencias descritas previamente, facilitaron gradualmente la categorización de los datos, siguiendo la lógica de la teoría fundada (mediante el método de la comparación constante de los datos y velando por el cumplimiento de los criterios éticos y de rigor científico en la investigación cualitativa, etc.), puliendo y afinando rigurosamente las categorías más representativas que emergieron de los relatos de los participantes entrevistados (8 categorías definitivas). De este modo, sinteticé notoriamente el vasto volumen de información con el que contaba (registros de audio, anotaciones bitácora de campo, vivencias personales obtenidas en mi inserción al interior del centro educativo, etc.), para dar paso a la construcción del modelo

explicativo que serviría de base para el desarrollo final del informe de investigación, así como la extracción de conclusiones, proyecciones y limitaciones que se desprenden del trabajo doctoral en el que me embarqué hace ya casi 4 años (Marzo 2013 a la fecha).

En adición a lo anterior, debo señalar que en este largo proceso de formación doctoral, he podido vivenciar profundamente la difícil tarea que desarrolla un profesional, en el campo de análisis de datos en la investigación cualitativa situada en temáticas complejas de las Ciencias Sociales y Humanas, las que he descrito ampliamente en este apartado. Asimismo, florecen diversos procesos y estados comportamentales en respuesta a los obstáculos que surgen en el transcurso de toda investigación, y que provocan agotamiento (emocional y físico) en el mismo, la postergación de actividades recreativas y diversas limitaciones a la vida familiar que me obligan a ser resiliente, proactivo y optimista para no abandonar la tarea de investigar y cumplir con los objetivos propuestos en esta experiencia investigativa. De hecho, con el tiempo uno se vuelve más tolerante y flexible ante los eventos inesperados que surgen en esta etapa del estudio, representada por la resistencia de las personas, para contribuir con elementos de análisis y reflexión en torno a su desempeño pedagógico; el impacto del estrés laboral y escolar en el proceso de aprendizaje, la identificación de las múltiples desigualdades sociales existentes en nuestro país, las desmotivación de los actores educativos frente a la tarea de desescolarizar la escuela, etc., pero que a todas luces, nos ha permitido incorporar competencias personales y técnicas de enorme trascendencia para el desarrollo de las Ciencias Sociales en Chile y la especialización profesional específica en todo lo relacionado al estudio crítico de la pedagogía, la psicología y la educación.

Al construir estos apartados, que desarrollan y develan de manera sintética el conjunto de vivencias y reflexiones generadas en torno al trabajo de campo que fundamentan la investigación doctoral, resulta necesario explicitar que no fue una tarea fácil. Por ende, estos apartados se convirtieron en un esfuerzo profundo y sincero por traer a la memoria todas aquellas experiencias teóricas, metodológicas y prácticas que

fueron influyendo en la realización coherente de este estudio, pero también de mencionar y describir aquellos obstáculos identificados y los diversos aprendizajes generados en torno a la investigación cualitativa en educación.

Este proceso de construcción y reflexión investigativa que giró en torno a las experiencias vitales de pedagogos que se relacionan cotidianamente con adolescentes vinculados a episodios de infracción de ley (hayan sido judicializados o no), al interior del INSAT Valdivia se fue convirtiendo en una instancia muy productiva y beneficiosa, puesto que me ha ido entregando nuevas perspectivas de análisis y comprensión de la realidad educativa presente en un centro de formación técnico profesional presente en la Región de Los Ríos, a la que asisten jóvenes y maestros con cualidades humanas destacables y meritorias, en términos de la resiliencia y optimismo con el que enfrentan su vida cotidiana, tratando de aportar a la construcción de una sociedad más igualitaria y democrática.

Por ende, creo que el profundizar en el estudio de sus trayectorias vitales ha sido una tarea compleja, llena de satisfacción y orgullo al constatar de manera gradual que las experiencias de aprendizaje mediado y los insumos prácticos que entrega la pedagogía crítica en contextos vulnerados, pueden ser una alternativa real y concreta de abordaje integral de aquellos jóvenes que arrastran trayectorias escolares marcadas por la exclusión y la estigmatización (social, jurídica, cultural, etc.), para continuar generando otros espacios y tiempos de aprendizaje que sean coherentes con las necesidades e intereses del ser humano, que incidan positivamente en su desarrollo emocional y cognitivo.

Tal como se ha planteado en otros pasajes de este trabajo, se considera fehacientemente que este tipo de experiencias investigativas, cimenta la generación de nuevos y complejos caminos de estudio y comprensión crítica del maravilloso proceso de aprendizaje, en el que todos los seres humanos nos desenvolvemos a lo largo de nuestra vida, que nos deben ayudar y orientar en la generación de políticas públicas acorde a las particularidades de todo educando, incluyendo formas alternativas y atractivas de ejercicio de la pedagogía, siendo capaces de superar todas aquellas lógicas fragmentarias y deterministas del modelo actual que sólo perpetúan el *statu quo*.

Asimismo, me parece que el brindar espacios de reflexión y autoconocimiento a diversos pedagogos representados en esta oportunidad por las voces de "*Edgardo", "Juan", "Humberto" y "Julia*", quienes se desenvuelven en centros educativos donde asisten los jóvenes más excluidos de nuestra sociedad, son un fiel reflejo de las diversas formas de expresión social, donde la ciudadanía manifiesta el malestar que surge ante un Estado que actúa reactivamente en materia de políticas públicas (particularmente, en educación, salud y cultura por ejemplo), razón por la que este estudio adquiere un sentido especial para mí, en la búsqueda permanente de aportar como profesional (psicólogo), con un grano de arena a la construcción de un mundo mejor y en donde seamos capaces de levantar saberes holísticos y polifacéticos que nos orienten decididamente en la renovación de la escuela (desescolarizándola) y la consiguiente revalorización de las prácticas pedagógicas en Chile, puesto que la educación es y será siempre un medio para la transformación social de las personas y del mundo.

4.12. PLAN DE TRABAJO

4.12.1. Fases del Proceso Investigativo

El presente estudio, se caracteriza por propiciar una lógica investigativa abierta, dialógica y eminentemente retroalimentativa entre sus diferentes etapas (Ver Figura 2), posibilitando la emergencia dinámica de relaciones complejas y autoorganizativas, que dieron paso al descubrimiento y caracterización de las pautas de comportamiento que despliegan los docentes que trabajan con adolescentes infractores de ley, en contextos vulnerados a partir del análisis y co-construcción de sus trayectorias vitales.

Por consiguiente, la investigación fue avanzando y completando las siguientes etapas: en la fase de Formulación Problema, se definió la temática de investigación, marco general investigación, revisión teórica y la definición de las preguntas de investigación, etc. Luego en la etapa del Proyecto de Tesis (2° semestre del 2013), se reorientaron los objetivos (General y específicos), antecedentes conceptuales y todo lo concerniente a las bases referenciales del estudio.

Posteriormente, durante el desarrollo del Seminario Teórico Metodológico (1° Semestre 2014), se definió y comenzó a delimitar la metodología a emplear (enfoque de trabajo), criterios selección de la muestra y las técnicas a utilizar. Dicha etapa culminó

con la rendición del Examen de Calificación, ante la Comisión del Programa en octubre 2014.

En complemento con lo anterior, se desarrolló una estancia de Investigación Doctoral durante el 2° Semestre 2015, en el Departamento de Pedagogía y Didáctica, de la Facultad Ciencias de la Educación, de la Universidad La Coruña, donde se abocó a la profundización teórica en la Pedagogía Crítica, trabajando bajo la dirección del Catedrático Dr. Jurjo Torres Santomé (referente español del Movimiento Renovación Pedagógica), junto con la construcción definitoria del Marco Metodológico e instrumento de recolección de datos (guion entrevista en Profundidad), preparando la planificación y ejecución del trabajo de campo (Abril - Diciembre 2016), donde se contacta a los participantes, para iniciar la construcción de las Entrevistas en Profundidad, de Corte Biográfico. Esta instancia, posibilitó avanzar en la Fase de Recopilación, Análisis e Interpretación de la Información obtenida, para culminar con la Presentación de los Resultados y la Defensa de la Tesis Doctoral.

Figura 3: Representación de las Fases Proceso de Investigación.

4.12.2. Planificación de las Actividades desarrolladas durante el Estudio

Con la finalidad de brindar transparencia (Flick, 2014: p. 42) y calidad al presente trabajo, se optó por la programación flexible de las actividades desarrolladas a lo largo del proceso investigativo, según las normas y requisitos establecidos por el Programa de Doctorado en Ciencias Humanas (Universidad Austral de Chile), ya que cada una de ellas, fueron posibilitando el cumplimiento gradual de lo explicitado en nuestros objetivos (general y específico).

Asimismo, permite reflejar la coherencia teórico – metodológica que señalamos a lo largo del marco metodológico, situando temporalmente, las diversas actividades, tareas y fases ejecutadas, así como el avance en función de fechas concretas, según lo indica el modelo (ver Tabla N°12).

Tabla Nº 12: Carta Gantt que orientó el Trabajo Investigativo

ACCIONES /MESES	1° AÑO DCH (2013)		2° AÑO DCH (2014)		3° AÑO DCH (2015)		4° AÑO DCH (2016)		
Definición Temática Investigación	X								
Diseño y Enriquecimiento Proyecto I Investigación	X	X							
Revisión Proyecto y Esbozo Trabajo de Campo		X	X						
Profundización Diseño Metodológico			X	X					
Estancia Doctoral de Investigación				X	X	X			
Trabajo de Campo						X	X	X	

Recopilación, y Análisis Resultados								**X**	**X**
Discusión e Interpretación Resultados								**X**	**X**
Análisis y Conclusiones								**X**	**X**
Presentación Tesis Doctoral									**X**

5. EL INFORME DE INVESTIGACIÓN

5.1. ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD

5.1.1. Entrevista en Profundidad de "Edgardo": "El afecto como amplificador del Aprendizaje en Contextos Educativos Vulnerados"

Edgardo es un docente, que se desempeña en calidad de Inspector General del INSAT Valdivia <<…*soy Inspector General de un colegio, por ende soy Docente… titulado el año 1976…*>>, evidenciando una vasta trayectoria pedagógica dentro del sistema municipal de educación <<… *el 12 de junio cumpliría 44 años en la docencia…empecé un día 12 de junio del año 1972…*>>, desarrollando los últimos años de ejercicio pedagógico en el centro educativo donde se concentra este estudio <<…*en el INSAT… Ocho años ininterrumpidamente por 4 años…*>>, señalando sentirse conforme y satisfecho con la forma en que ha podido compatibilizar su vida profesional y familiar <<…*soy una persona común y corriente… y en mi vida personal… ha sido… yo diría estable… casado, con dos hijos…*>>, denotando una actitud optimista y positiva frente a la vida <<*…en realidad he tratado de tomar mi vida, de la manera más positiva posible…para poder desempeñar justamente, la labor tanto en el hogar como en los establecimientos donde he trabajado…*>>.

En lo profesional, Edgardo logra construir de manera clara y lógica su trayectoria pedagógica, dando cuenta de los diferentes centros educativos donde trabajó <<*…empecé en lo que es ahora el Liceo Armando Robles (antes Liceo de Hombres)… el Liceo C N°3 (que es ahora el Benjamín Vicuña Mackenna)… en el Liceo Técnico… en el Liceo de niñas donde hice la práctica profesional o Santa María La Blanca… en el Instituto Comercial… en el INSAT y en la Escuela de Música…*>>. Además, recuerda con orgullo, su desempeño profesional en funciones ligadas a la administración del sistema municipal de Educación en la comuna de Valdivia <<*…haber trabajado en la Ilustre Municipalidad de Valdivia, en el primer DAEM de Valdivia… que se fundó en el año 1982… además, de 3 años donde trabajé en la Dirección Provincial de Educación, como secretario general…*>>.

En cuanto al uso del tiempo libre, Edgardo muestra un comportamiento apacible, reposado y optimista <<… *a mí me gusta recordar cosas positivas…*>>, relacionado con la etapa vital en la que se encuentra junto a su esposa, donde disfrutan del borde

costero valdiviano <<… *acercarme al sector costero de Valdivia… pasear por el sector costero…salir con mi familia… salir con mi señora, ya que los hijos están fuera de la ciudad… yo creo que esa es una de mis debilidades…estar cerca de la naturaleza…>>,* aumentando la frecuencia de este pasatiempo durante la temporada estival <<… *si el tiempo lo permite, en el verano yo creo que casi todos los días…y en esta época de invierno… vamos…yo creo que por lo menos, 3 o 4 veces al mes…como mínimo…>>.*

Cuando se explora biográficamente en los recuerdos y vivencias pedagógicas más significativas y emotivas logradas por Edgardo como pedagogo, comparte la experiencia construida en el Liceo Benjamín Vicuña Mackenna <<…*recuerdo una experiencia muy buena que se llevó a cabo, en el año 1980 en lo que es ahora el Benjamín Vicuña Mackenna…>>*, donde logró articular un trabajo cohesionado y participativo con las familias insertas en la Población Corvi de Valdivia, lo que permitió que la gente cuidara y protegiera aún más las dependencias del centro educativo*, <<…era un colegio con muchos alumnos vulnerables… y donde el trabajo de comunidad escolar… permitió que se nos mirara… porque estaba en un sector de la Corvi… y a través del trabajo sistemático que se realizó en diversos ámbitos, permitió que ese colegio, fuera muy bien visto por la comunidad, con el pasar de los años…>>,* aumentando positivamente la matrícula de estudiantes anual <<*…en cosa de tres años de 500 y tantos alumnos que teníamos, llegamos a 900…>>,* reconociendo positivamente su rol como pedagogo y el impacto que provoca en las familias <<…*entonces eso para mí… me marcó en el sentido de que las cosas en comunidad, todo se puede realizar de buena manera… permite que se pueda llegar a buen puerto…pese a que teníamos una problemática de vulnerabilidad altísima…pero se logró cambiar el switch de la gente…con todo el mundo…>>.*

En lo específico, Edgardo declara durante la entrevista que desde temprana edad, optó por asumir puestos de responsabilidad y dirección educativa <<…*yo estuve allí como profesor el año 1973… a partir del año 1978, gané el concurso como Inspector General para ese mismo colegio… y después, cuando los directores que estaban ahí… o renunciaban o se enfermaban… me dejaban a cargo a mí, de todo el establecimiento… ocurrió que llegué a estar cerca de 6 o 7 años como director del establecimiento, en diferentes periodos…entonces el trabajo ya lo conocía…el sistema,*

lo conocía… trabajando con los colegas…>>, cimentando las bases de una labor educativa innovadora y con una alta preocupación por mejorar la relación familia escuela desde el deporte, como base para la promoción de aprendizajes significativos en el educando <<…*el trabajo con los centros de padres, fue algo fundamental… trabajamos con todo el sector…con los clubes deportivos, tuvimos una afinidad muy grande…porque nosotros teníamos una canchita… que no era muy grande… entonces, todo el sector se nos iba a meter a esa cancha… los jugadores de diferentes clubes, se nos iban a meter al colegio…saltaban los cercos y todo lo demás…>>,* dando cuenta de un estilo pedagógico directivo y persuasivo con sus apoderados <<…*entonces, yo una vez organicé una reunión con ellos… este colegio es del barrio, pero organicémonos…decidí permitirles entrar a todos, por la puerta principal y que salieran por la puerta principal… eso nos llevó a un estado de amistad por así decirlo, con los clubes deportivos muy grande…>>,* resolviendo de manera creativa los destrozos provocados por terceros en contra de la infraestructura del establecimiento educacional <<… *todos los fines de semana, teníamos vidrios quebrados… por el sector donde estábamos… entonces casualmente, luego de lo anterior, no tuvimos más vidrios quebrados por un buen tiempo… yo pensé que si nos acercábamos a los clubes deportivos, también entre otras cosas… podíamos mejorar las cosas… y esa fue, una de ellas… ellos mismos, (el sector poblacional)… podían ayudarnos a mejorar y cuidar nuestro colegio…las directivas de estos clubes, son bastante fuertes… y la gente hacia abajo, le hacen caso… esto nos permitió un acercamiento bastante bueno…organizar cosas…en forma muy buena…>>.*

En lo referente a su trabajo pedagógico con adolescentes provenientes de contextos vulnerados, muestra dominio y comprensión adecuada de las complejidades educativas que éstos poseen <<… *recuerdo que para empezar, el año 1973… cuando llegué a ese sector de la Corvi…ese colegio, primero estaba ubicado en donde actualmente, se encuentra el internado de hombres del DAEM Valdivia… era una casona que ya se venía abajo… muy antigua… y quienes llegaban allí… todos los estudiantes que no eran aceptados en los otros establecimientos y con un promedio de edad, bastante alto… había alumnos en primerio medio, con casi 19 o 20 años de edad… era otra historia… casi como un liceo nocturno, pero de día… principal*

problema, el consumo de alcohol… en ese tiempo, afortunadamente, aún no entraban las drogas… pero sí un alto consumo de alcohol…>>, reconociendo en la práctica, los límites de su accionar pedagógico en estos entornos educativos <<*…nos costó mucho, para tratar de revertir esa situación… situación que logramos finalmente, en la medida que los estudiantes iban saliendo de cuarto medio… situación que se dio así… no fue que lo hubiéramos podido parar nosotros… eso nos marcó… nos tenía marcados…>>,* en la que junto a sus colegas, conformaban un grupo humano con escasa experiencia profesional, muchos de ellos recién titulados <<…*éramos un grupo de profesores jóvenes… e incluso, éramos más jóvenes que los propios estudiantes… en cuarto medio, había estudiantes de 25 a 26 años de edad… era una cosa mayor…>>,* anécdotas que le permitieron aprender y ampliar sus competencias profesionales en los sectores educativos más desfavorecidos de Valdivia *<<<…ahí fue mi mayor aprendizaje…cuando nos cambiamos a la Corvi…>>.*

Posteriormente, a Edgardo le parece oportuno y conveniente narrar un episodio de su vida profesional en la que se enfrentó a un estudiante con graves desajustes conductuales <<… *en 1984, recuerdo el caso de un joven… (pausa) que en realidad, llegó con una mala aura…era un joven que se metía en muchos problemas permanentemente…. era un joven muy tranquilo… pero afuera, tenía muchos problemas… estaba vinculado a peleas… elevado consumo de alcohol… no recuerdo exactamente, pero creo que tomaba alcohol y se vinculaba permanentemente a peleas…se colocaba violento…>>,* en donde debió actuar como mediador ante el grave conflicto generado entre este joven y un auxiliar del Liceo Benjamín Vicuña Mackenna <<…*un día, un auxiliar le respondió mal al alumno… eso hay que reconocerlo… entonces este chico, lo amenazó de muerte… le dijo que lo iba a cortar… que lo iba a pinchar… muchos epítetos… entonces, llamé de inmediato al auxiliar y le pedí que se retirara del establecimiento (por el día), para que fuera a su casa…>>,* utilizando el diálogo como principal herramienta de contención emocional y resolución efectiva de conflictos para el adolescente <<…*estuve conversando con el joven, muchas horas… un largo rato… pero el joven estaba tranquilo…>>,* evitando caer en la agresión y la descalificación verbal que perseguía el estudiante <<*…en algún momento, me enfrentó a mi… me insultó… y todas esas cosas… pero él seguía con la idea de matar al*

auxiliar…me decía… director (yo estaba en ese puesto, en ese tiempo)… él decía que no aceptaba que alguien venga a insultarlo o a decirme lo que tengo que hacer…menos de la manera en que me lo dijo él…>>, recordando de manera ansiosa y emotiva todos los pensamientos que lo invadían en este caso <<*…recuerdo vívidamente, los momentos en que conversé con este joven…>>*, donde su propio rol como pedagogo se veía a ratos superado ante un estudiante tan demandante e impulsivo <<…*me costó mucho rato, convencerlo de que no hiciera eso… tuvimos que llamar a su apoderado… vinieron y se lo llevaron… pero uno quedaba con la incertidumbre de lo que podía llegar a pasar…>>,* ante la ausencia de protocolos y reglamentos educativos que pudieran entregar canales de abordaje y resolución efectiva de estos eventos <<*…en ese tiempo, no existían protocolos para abordar esta situación como es ahora… en esos tiempos, era todo más a pulso…>>,*pero que a pesar de todo, logró contener y resolver oportunamente el conflicto vivido <<*…afortunadamente dicha situación, no pasó a mayores… ni siquiera hubo una pelea o nuevas amenazas… recuerdo que él decía muy tranquilamente, como mataría al auxiliar… afortunadamente nunca ocurrió nada…>>.* Este evento, permite identificar el alto compromiso y motivación con que Edgardo asume su labor pedagógica, para darles oportunidades reales de cambio a sus estudiantes <<*…yo lo andaba cuidando, para evitar que no tuviera nuevos problemas con el auxiliar… al final, el chico me parece que ese año, no terminó ese año escolar y se retiró del colegio…>>,* explicitando la importancia con que asume su labor educativa con los estudiantes con los que se relaciona <<*…pero es siempre como yo le digo a mis colegas… miren… cuando hay un alumno problema… que amenaza a todo el mundo… yo prefiero mil veces tenerlo aquí y no afuera… porque aquí es donde podemos controlarlo… afuera es imposible… eso siempre lo repito… por muy difícil que sea el alumno, porque aquí, yo le puedo hablar… hacer miles de cosas, para calmarlo… echándolo, no resolvemos nada… no tenemos ninguna seguridad de lo que pueda ocurrir…>>,* independientemente de su contexto de origen o historias previas.

Es importante señalar que ante la decisión de desertar del sistema escolar tomada por el estudiantes antes descrito, Edgardo declara haberlo tenido siempre de ejemplo y que con el paso de los años, logró verlo inserto en el mundo laboral de manera prosocial <<…*Me encontré años después con él… estaba trabajando en la*

construcción… lo vi igual de tranquilo como antes… me saludó normal… estuvimos conversando un rato… se veía que estaba como bien…>>, lo que le provocó mucha satisfacción al ver que sus acciones impactan positivamente en la vida del alumnado <<… *me alegró saber que estaba trabajando y que estaba bien… lo felicité por ello… creo que tomó un buen rumbo…>>.*

En cuanto a la forma en que organiza su trabajo pedagógico, Edgardo reconoce que en su época de profesor de aula, existían directrices muy superficiales respecto a lo que cada docente debía desarrollar en los subsectores de aprendizaje <<…*recuerdo que en el año 1972 al 1977… no existían todos los protocolos de acción que existen ahora, en la parte académica y en la parte técnica… a uno, simplemente le decían mira tienes que pasar esta materia…>>,* razón por la que cada docente debía mostrar un alto grado de proactividad y responsabilidad en la organización de su trabajo <<<*…así que en realidad, la verdad es que uno era el que se hacía su propio proyecto educativo… recuerdo que en ese sentido, fui bastante ordenado…>>,* logrando adaptar los contenidos curriculares a las necesidades educativas de sus estudiantes <<…*hice muchos textos propios…porque viendo la realidad de mis alumnos… viendo las carencias de mis estudiantes…>>,* considerando las precariedades de infraestructura <<<*…en ese liceo, no teníamos nada… fuimos ejecutando situaciones bien especiales…>>.* La autonomía mostrada por Edgardo, le posibilitaba trabajar colaborativamente con sus pares, enriqueciendo su labor pedagógica <<*…yo hacía toda mi planificación en general, la hacía solo y luego conversaba con la otra colega que hacía inglés… y entre los dos, íbamos viendo como hacíamos las materias…>>,* puesto que había mucha libertad <<*…no habían mayores exigencias…>>.* Al consultarle a Edgardo, respecto a los motivos por los cuales generaba sus adaptaciones curriculares, éste señalaba que le interesaba de sobremanera que sus estudiantes obtuvieran herramientas y aprendizajes prácticos para su vida diaria <<*…hacía mis textos propios… porque había mucha gente (alumnos) que trabajaba en la feria… recuerdo siempre con mucho cariño, a un joven que desde los 10 u 11 años, me comentaba que trabajaba en la feria…>>,* puesto que muchos de sus estudiantes pasaban a ser el principal sustento económico de su familia <<…*el joven Jaramillo…fue muy especial para mí… de mucho esfuerzo a los 15 años, tuvo su primer hijo y a los 17*

años, tuvo el segundo hijo… siempre fue muy trabajador… él siempre se hizo cargo de sus hijos y nunca los abandonó…>>, realidades cotidianas de sus estudiantes que lo movilizaban a generar estrategias didácticas creativas para que su alumnado saliera adelante <<…*él daba bote en inglés… le costaba bastante… no sabía ni siquiera decir Hello en inglés… bueno y yo le inculqué que también en la feria, podía utilizar y aprender el inglés…>>,* motivándolo de manera recreativa en el deseo de aprender <<…*le daba trabajos especiales… dibujos… recortes… armar palabras… armar frases… dar las gracias, etc…>>.* Con el paso del tiempo, sus esfuerzos pedagógicos tuvieron resultados positivos al darse cuenta que su estudiante había logrado superarse en la vida y mejorar su calidad de vida <<…*pasó el tiempo… tengo una anécdota muy simpática… yo andaba en la feria con mi señora… y escuché unos gritos hey teacher… teacher… me doy vuelta y era mi alumno estrella… me habla en ingles… y me ofrece una serie de productos en inglés… (papas, tomates, etc.)… entonces le dije… ves que estás aprendiendo inglés David… ves que no era tan difícil… y él me dijo… cierto profesor… hasta el día de hoy, nos saludamos y conversamos… él me contó que sus dos hijos son profesionales y terminaron bien en el comercial, con muy buenas notas*… gente de esfuerzo… el sigue con sus puestos de verduras…>>, demostrando a cabalidad que su labor pedagógica trasciende los límites y tiempos del espacio escolar.

Al explorar la percepción de Edgardo en torno al trabajo con adolescentes provenientes de contextos vulnerados (infractores de ley por ejemplo), reconoce basado en su experiencia pedagógica, que existen múltiples situaciones educativas para las cuales no están preparados a cabalidad <<…*me parece que en mis tiempos… más allá, de los ramos de psicología que yo tuve… el ramo de psicología general, donde te mostraban distintos tipos de personas… pero no para tratar situaciones específicas…>>,* situación que en la actualidad pareciera ser un tema pendiente en la formación delos futuros pedagogos <<…*Hoy día me parece que tampoco está… me parece que no está… tengo una hija que estudió pedagogía básica y creo que tampoco ha recibido esta formación… nunca le he escuchado que la hayan preparado en esta materia… y eso creo que es un error…>>,* tratando de transmitir a sus pares, la necesidad de que sean capaces de atender a las nuevas complejidades que presentan los estudiantes <<…*se lo dije el otro día al colega que me va a suceder en el cargo…*

hay muchas que tú puedes leer o aprender… de grandes literatos… pero el tratar con personas, te lo va dando la vida y la experiencia… no hay otro aprendizaje… aunque sea brutalidad de la experiencia… pero son los mejores aprendizajes que puedes tener… pero hay que valorarlo…>>. En este mismo sentido, Edgardo reconoce que cualquier tipo de perfeccionamiento docente ayudará al abordaje educativo integral del alumnado que proviene de contextos educativos vulnerados <<…*Absolutamente… o sea, cualquier ayuda de perfeccionamiento docente que tienda… digamos que aprenda a trabajar con la transversalidad de situaciones… él único que gana, es la educación… porque nos permite generar una manera más eficaz para tratar con nuestros estudiantes…a los chicos que están en problemas…>>.*

Las reflexiones antes planteadas, emergen producto de su desempeño pedagógico en centros educativos marcado por problemáticas psicosociales que influían directamente en el proceso de aprendizaje del alumnado <<… *Me parece que fue algo automático… porque llegué a un colegio desprovisto absolutamente de situaciones positivas… lo positivo, para mí siempre son las personas… pero cuando te encuentras con situaciones complejas… además, venía saliendo del cascarón y me tocó enfrentar un colegio con múltiples problemáticas… con jóvenes mayores a uno… y otro detalle, cuando llegué al Liceo C N°3… en la parte de atrás del colegio, había un jardín infantil… en el patio atrás… estaba el campamento Vietnam Heroico… era netamente, una cuestión de carácter político… el panorama era adverso… yo pensaba con que me voy a encontrar ahí… finalmente, creo que la convivencia fue siempre sin problemas…>>,* lo que le permitió adquirir herramientas de trabajo práctico con aquellos jóvenes más disruptivos <<…*yo agradezco haber empezado en un colegio así… porque creo que tuve que abrir los ojos de inmediato… empecé a pensar en cómo mejorar las condiciones de los chicos… cómo disminuir su consumo de alcohol… cómo dejar las fiestas de los fines de semana… mira otro detalle que me estoy acordando… nuestro liceo no tenía cerco… te puedes imaginar lo que implica un establecimiento abierto a las principales calles de Valdivia… en los recreos, se nos iban todos los chicos a la Estación de Trenes… donde existían muchos bares… creo que decenas…>>,* generando acciones concretas de trabajo con la comunidad, que le permitiese combatir la deserción escolar de los jóvenes <<*…entonces ¿cómo controlabas esa masa de*

estudiantes, para que no abandonaran el Liceo? Tuvimos que hacer todo un trabajo con ellos, para que se mantuvieran estudiando… esto además, me permitió generar algunas iniciativas, tales como fortalecer los clubes deportivos de futbol o basquetbol… fomentando el deporte y re encantándose con su colegio… a uniformar al colegio… a participar en concursos literarios… y obtener diversos premios en la comuna… participar en los desfiles… a crear una nueva imagen del colegio… todo esto fue ayudando… hacíamos tremendas rifas y con elementos comprados en plena plaza de Valdivia… nos fuimos dando a conocer poco a poco… creo que fortalecimos el trabajo comunitario… fue algo de lujo…>>, mediante la promoción transversal del deporte, el arte, la cultura y la formación cívica.

Es destacable en Edgardo, el optimismo con el que rememora su vasta trayectoria pedagógica <<…*la verdad es que yo podría decir que tuve mucha suerte… porque me parece que no tuve mayores conflictos en el aula… sólo cosas muy menores… pero cosas desagradables, no recuerdo… creo que he tenido una trayectoria pedagógica agradable… no recuerdo situaciones complejas… o estudiantes beligerantes…>>,* producto del dinamismo y reciprocidad con que desplegaba su accionar pedagógico al interior del aula escolar <<…*además, mis clases eran bastante lúdicas y con mucha participación de los alumnos… diversas dinámicas para mantenerlos atentos… hacía distintos libretos de clases, según el tipo de estudiante que tenía… y así estaban más interesados en lo que estábamos haciendo… hablábamos del barrio, del liceo, de sus papas, de todo lo que era atractivo para ellos…>>,* captando la atención de sus estudiantes y relacionándolo con sus contextos de origen <<…*Primero, creo que no es fácil cuando el alumno está absolutamente desmotivado… nos cuesta mucho actuar, a nivel de lo que estamos haciendo… creo que por todos los medios, tratamos de trabajar para un bien común… ahora creo que en lo personal…>>,* mediante el dialogo, la mediación de los significados y considerando los procesos de diferenciación psicológica de sus estudiantes <<…*yo intento conocer y profundizar en los Por qué del estudiante… dialogar… conversando amigablemente sobre lo que le ocurre… no busco convencerlo… sino que conversar respecto a las verdades o inquietudes que tienen… sobre las situaciones que los afectan… intento orientarlos… los chicos se abren a uno…>>,* exhibiendo pautas de

comportamiento flexible, que promueve la afectividad al enseñar <<…*creo que la palabra afectividad es muy importante, tiene que estar siempre presente… cuando el estudiante identifica que se preocupan por ellos… que hay apoyo, comprensión o preocupación… los chicos más difíciles de manejar, son capaces de conversar con uno… de dar las gracias… de pedir disculpas… de agradecer el apoyo que uno les entrega… uno intenta ser un mediador…>>.* Esta actitud positiva, traspasa los límites del aula escolar, fomentando el sentido de competencia y de cambio en sus propios pares <<*…cuando hay problemas con los profesores en el aula… de que se asuman las responsabilidades… yo nunca obligo, sólo sugiero…de que lo que uno hace, tiene impacto sobre las personas… la vida, a uno le va enseñando muchas cosas… para que luego sea el estudiante quien decida…>>.*

Con respecto a la evaluación de los aprendizajes, Edgardo se inclina por la articulación armónica de la teoría con la práctica, relacionándolo con su propio proceso de formación pedagógica en la universidad <<…*mira yo tuve la suerte de empezar a hacer clases, sin estar titulado… que en esos años, se podía hacer… y ahora eso es impracticable… entonces creo que fui aplicando cada una de las situaciones académicas de evaluación, formulación de objetivos, de la programación y la planificación, estrategias de enseñanza… entonces en la universidad, tenía lo teórico y luego podía ir aplicando las cosas en el aula directamente… fue una situación muy positiva… todo lo iba enlazando…y los chicos más difíciles de carácter, les empezaba a preparar material especial… hasta el día de hoy, guardo mis cuadernos con todas las evaluaciones que hice…>>,* según la intencionalidad, estilos de aprendizaje y características particulares del alumnado con el que se relaciona <<…*Entonces yo siempre di la posibilidad de lo más fácil a lo más difícil… siempre hice escalas… siempre consideré que hay algunos que estudian mucho, otros un poco y otros que estudian bastante… entonces consideraba al que le costaba más y le hacía tales preguntas… consideraba la curva de Gauss… tenía una imagen de la curva normal de la cantidad de estudiantes que estudian y de su desempeño… trataba de que fuera algo flexible y acorde al desarrollo de mis alumnos…siempre lo hacía de esa manera…>>,* incorporando diferentes niveles de complejidad <<…*yo les daba la posibilidad de que respondieran desde lo más básico a lo más complejo… utilizaba los cuadros*

comparativos… para que establezcan relaciones entre los contenidos… desde lo más fácil a lo más complejo…>>, que fomentaran el deseo de superación personal en cada uno de los educandos.

En este punto de la entrevista, Edgardo logra caracterizar y describir la manera en que organizaba normalmente una clase de Inglés, replicando lo aprendido en la universidad <<…*yo traté de aplicar todo lo que me enseñaban en la universidad... Creo que no difiere mucho del actual modelo… era muy importante la estructura… les daba el título y objetivo de aprendizaje (por ejemplo, aprender el verbo to be)… luego de eso, partíamos con el pasado del verbo… trabajamos el vocabulario… armábamos frases… luego completación de oraciones mediante el juego… todos participaban… ordenar lógicamente las oraciones… todos participaban… luego, remataba al final con una síntesis de lo tratado y una evaluación formativa de cierre…>>,* evidenciando una capacidad adecuada de planificación, didáctica y logro de objetivos de aprendizaje.

Asimismo, Edgardo menciona la importancia del compartir y la colaboración a la hora de promover el aprendizaje en su alumnado *<<… bueno creo que es muy importante el dialogo… lo primero creo que es escuchar… hacer preguntas… cosas simples o fáciles… evitar asustar al alumno, en la situación de dialogo… como inspector general, trataba de que no se asustarán… les hacía ver que era importante dialogar… convencerlos de que podemos conversar tranquilamente…hacer que surja la confianza… saber qué les ocurre y que problemas había surgido…>>,* dando cuenta de un dominio adecuado en términos de la regulación del comportamiento, la tolerancia y la escucha activa <<…*yo creo que eso… la confianza para dialogar… y el trato… el respeto se gana con respeto… algo reciproco… que sea una relación sincera… la tolerancia de escuchar… de que los adultos escuchemos a los jóvenes… de no tenerles miedo a conocer sus ideas… de fomentar la comunicación…independiente de sus condiciones de origen…>>.*

Mediante el ejemplo, la constancia y el optimismo al enseñar, Edgardo motiva la relación positiva con sus estudiantes <<…*Yo diría que cada lugar donde trabajé, fue una experiencia propia…cada establecimiento me aportó experiencias valiosas…>>,* vinculándolo con actividades deportivas en las que incentiva el desarrollo integral de sus estudiantes *<<…por ahí, me salté el trabajo que hice en el Instituto Comercial de*

Valdivia… donde potencié el trabajo deportivo con aquellos estudiantes que mostraban mayores desajustes conductuales bastante serios dentro del aula… fueron cerca de 5 años, donde trabajé con más de 100 alumnos por semana, de lunes a sábado… en el fútbol y basquetbol… creo que fue súper importante… porque allí logré sacar a muchos jóvenes de conductas indebidas…creo que eso me fue ayudando muchísimo… todos los colegios me han entregado algo…>>, experiencias que hasta la actualidad, lo enorgullecen y motivan su amor por la educación pública que le ha permitido desenvolverse plenamente en lo profesional, familiar y vocacional <<...*Yo me eduqué en el Colegio Alemán… mis primeros años, los hice allí… seguramente, mi mamá podía costear los estudios allí… la verdad es que nunca le pregunté a ella, porque estuve ese tiempo en ese colegio… hasta que en segundo año de humanidades, salimos 7 alumnos del mismo curso, hacia el Liceo de Hombres… y cuando nos encontramos en Marzo, en el Liceo Hombres… nos preguntábamos que hacíamos allí… no sabíamos si fue por situaciones conductuales, quizás pensaban que ya no íbamos a dar para el idioma alemán… o simplemente por razones económicas… porque curiosamente fuimos 7 alumnos del mismo curso… en el fondo, seguramente, dijeron van a tener que estudiar acá y punto…>>.* Inserto como estudiante en el sistema público, comenzó a experimentar un interés particular por la educación <<*…yo creo que eso fue algo que marcó mi vida, en los años posteriores… se me abrió un mundo, al entrar al sistema público…>>,* mostrando una participación activa en lo deportivo <<*…me metí en cuanto actividad, había al interior del Liceo… siendo seleccionado de Basquetbol, todos los años que estuve allí… colaboraba en todas las cosas que habían disponibles…>>,* acciones que más tarde le abriría las puertas para abrazar formalmente la carrera de pedagogía por más de 44 años <<*…después cuando ya empecé a trabajar… que el director Don Mario Benítez Muñoz… me dio la posibilidad de entrar a trabajar, en las condiciones de que yo no era titulado… empecé haciendo clases de artes plásticas… él (director)… se reía porque me decía que vienes a hacer tú en Artes Plásticas… me aceptó… y eso para mí, me marcó mucho…>>,* a pesar de haber tenido la oportunidad de ingresar al sistema particular de educación <<*…tuve la oportunidad en varias ocasiones, de ingresar a trabajar en el sistema particular… y la verdad es que nunca me sentí atraído… porque además, a mí nunca me ha gustado la prepotencia… y yo*

sabía que si yo me iba a esos colegios donde me estaban ofreciendo… incluso… y que me decían algunos colegas… Postula!... donde me decían en algunos colegios, que postulara… pero yo sabía que iba a tener problemas… si algún apoderado me decía y Ud. que se cree… no sé qué iba a pasar, porque como no me gusta la prepotencia…>>, valorando la libertad y autonomía que tiene el sistema público de educación para el ejercicio pedagógico <<...*entonces preferí quedarme en mi sistema… en el sistema público… apoyarlo… sin pensar en grandes cosas… lo que sí, siempre preferí, fue dar mi esfuerzo…>>,* demostrando su vocación de servicio y compromiso con el alumnado más vulnerado <<…*lo que sí, siempre presentí fue que yo en el sistema público creo que podía ayudar mucho más a los jóvenes… eso era algo que siempre me mantuvo en el sistema… incluso cuando a mí, me decían que si quería ir a trabajar a otro colegio… yo les decía… no no… acá me necesitan más los jóvenes… buscaba contribuir… por eso, yo a mis hijos, les dije que nunca voy a ser rico… porque siempre busco las cosas más difíciles para mi…>>.*

Con respecto a la relación que Edgardo construye con sus pares, señala que al interior del INSAT Valdivia existe un clima positivo y enriquecedor entre los docentes <<…*Yo Creo que ha sido muy buena… enriquecedora… siempre trato de conversar con ellos… de repente uno ve a los colegas… a una dama o varón… ya les conoce las caritas… y les pregunto… ¿Qué pasa colega? ¿Qué pasa Juan (o el nombre)? Y no nada… no me pasa nada… Pero no soy de los que se meten en la vida privada de los personas… trato de ser respetuoso… si a mí, no me quieren contar algo… yo no te voy a pedir que me lo cuentes, no los obligo… pero si yo veo que alguien está con un mal día… yo veo y les pregunto… si quieren me cuentan y si no, no no más… pero al menos, me interesa que vean que uno está interesado en la persona…>>,* contando con el respeto y disposición a toda prueba de sus colegas <<*…creo que por eso me he ganado el respeto de los colegas… siempre pido las cosas con respeto (de capitán a paje)… si uno quiere algo… y quiere exigir o pedir… tiene que ser respetuoso…de una buena manera… desde cabro chico, yo fui así… era como corto… me costaba conversar con los adultos… era muy estricto en ciertas cosas… si a mí, no me decían pasa… ni siquiera abría la puerta… entonces con los colegas yo soy así… y si necesitan cualquier cosa, me encanta participar con ellos… me encanta ser parte de*

ellos también…>>, independientemente de la soledad vivida en su desempeño como directivo al interior de los diversos centros educativos donde ha trabajado <<*…como yo empecé muy joven en esto de ser directivo… también sentí muchas veces, la soledad del cargo… podía trabajar con ellos a la par… pero también de participar de los grupos… salir con los colegas… lo hice un par de veces… pero finalmente, me auto-marginé (por así decirlo)… de los grupos… para evitar cuestionamientos…>>.*

Continuando con la exploración de la trayectoria vital de Edgardo, este refiere encontrarse agradecido por todas las posibilidades de desarrollo que le entregó la pedagogía, pero que por el momento actual, desea cultivar la vida familiar durante su jubilación <<…*Creo que en lo pedagógico… a lo mejor no… es que en realidad no lo he meditado… no lo he pensado… pero uno no puede decir… yo termino aquí y nunca más me voy a acercar a un aula… No… eso nunca lo podría decir…>>,* a pesar de las diversas ofertas que ha recibido para trabajar en el sistema particular de educación <<*…de hecho algunas personas, han conversado conmigo y me han dicho… hace un año atrás… Edgardo… cuando tu termines aquí… puedes venirte para acá, en el mismo Cargo… como Inspector general… yo te conozco… en fin… pero de momento, y se lo he dicho a todos los que me lo han preguntado… no voy a optar por ninguna situación laboral… hasta algún tiempo más… porque primero, quiero ver cómo quedo… quiero ver cómo nos va…tengo que ver con mi señora como estamos… y si económicamente, estamos mal… inventaré algo… con mi señora, podemos trabajar muy bien los dos…>>.* Resulta significativo mencionar que tanto Edgardo como su señora, muestran un alto grado de estabilidad familiar, producto de que han dedicado gran parte de su vida profesional a la tarea de enseñar <<*…de hecho, ella ha trabajado en funciones administrativas en la Universidad Santo Tomás…hasta el día de hoy, la llaman para hacer trabajos administrativos… ella fue la que mantuvo en realidad la universidad Santo Tomás… cuando estaban en el edificio de investigaciones… en Picarte…>>,* dejando entrever que en caso de inestabilidad económica, se vería obligado a trabajar <<*…si nos vemos en algún apremio… vamos a ver qué pasa y como lo resolvemos…>>,* pero que de lo contrario, lucharía por lograr el sueño de vivir en medio de la naturaleza <<*…me gusta mucho el campo… a ella también… así que*

quisiéramos ver si logramos ese proyecto de estar en alguna parte de belleza natural… como una forma de terminar nuestras vidas… acá en el Sur…>>.

Posteriormente, al ingresar en la etapa final de la entrevista realizada a Edgardo, este menciona una serie de contradicciones y críticas dirigidas al Ministerio de Educación <<…*Mira yo siempre he criticado en que cada gobierno y cada ministro de Educación que llega… pretende imponer sus ideas… o una cosa nueva… eso creo que ha sido lo más nefasto del sistema educacional… como ud. puede apreciar, yo no soy político… me carga la política en ese aspecto… pero creo que existe una mezquindad muy grande en este sistema… cuando las cosas, son tan trascendentes… como la salud o la educación… esa mezquindad se refleja en algo tan simple en que los A y los B… los C y los D… no pueden sentarse a dialogar…>>,* por la incapacidad para lograr acuerdos en beneficio de los más desposeídos y la ausencia de una visión a largo plazo, que oriente las reformas generadas desde el nivel central <<…*porque si todos consideran que la educación necesitan esto o lo otro… no se ponen de acuerdo… porque no pueden hacer un proyecto de aquí a 10, 15 o 20 años… creo que no hay una visión de largo plazo… tú vas a estar 4 años en este cargo… o acompañando a este presidente (se supone)… e invento este sistema… luego llega el otro y se traen cosas de afuera y nunca se aplican bien>>.* Un ejemplo concreto, en palabras de Edgardo, es la arbitrariedad con que se instaló la reforma escolar completa <<*…para mí, una de las cosas más complejas que se ha hecho es la jornada escolar completa… para mí es un sufrir diario, con los chicos que a uno le plantean… te dicen… señor estoy cansado… mañana no quiero venir a clases, porque estoy cansado… entonces esas son políticas educacionales que pueden tener un trasfondo bueno… no tiene por qué tener todo malo… pero si no les damos garantías mínimas como por ejemplo, que todos van a almorzar bien… simplemente los jóvenes no traen comida (lo hemos conversado con decenas de apoderados)… además, que son mañosos y no comen todo… no llevan comida…>>,* al no considerar una infraestructura adecuada y cómoda para las necesidades de recreación, descanso y ocio del alumnado <<…*no tenemos lugares donde ellos puedan estar y descansar, entre las 13 a 14 horas… algunos están sentados en sillas… otros en el piso… existe un exceso de horas de clases…>>,* haciendo de la escuela un espacio inhóspito, aburrido y disciplinado, puesto que sólo le

interesa medir el aprendizaje en términos objetivos y reduccionistas <<… *No les encuentro sentido… sabes por qué…simplemente porque existen colegios que funcionan en base al SIMCE… y no a los objetivos transversales u objetivos generales, acordes con la educación…no les interesa nada más… pelean por los puntajes en el SIMCE… todos los colegios se desviven por el Simce… aumentando las horas de preparación para esas pruebas (10 horas por ejemplo)…para sacar el mejor puntaje…descuidando otros puntajes para sobresalir…>>.*

Esta concepción mecánica y fragmentaria del aprendizaje, a juicio de Edgardo, ha provocado que se dejen de lado aspectos tan relevantes del desarrollo integral de una persona, como la formación valórica y cívica del alumnado <<…*Yo creo que sí…en la formación valórica… aunque es relativo… depende del cristal con que se mire… porque podemos verlo desde el punto de vista de las religiones… desde el punto de vista de la ética o la moral… yo creo que falta un poco más de eso… más dado al ser humano… de cómo la persona se desvive…de cómo es el entorno de los jóvenes con los que estamos trabajando… hay que trabajarlo mucho más… la formación cívica está empezando a entrar de nuevo… nosotros tuvimos al menos eso… creo que era algo muy útil… yo recuerdo las clases de mi ex rector Don Mario Benítez Muñoz… en clases de cívica, nos solicitaba que hiciéramos exposiciones de todos los partidos políticos… que existían en Chile… había que hacer los pro y contra de cada partido… se presentaban ante el colegio y todos aprendíamos… eran asambleas completas… todo el colegio se enteraba de lo que estaba pasando…>>,* aspectos que son tremendamente necesarios en los tiempos actuales en los que nos encontramos.

De igual manera, Edgardo señala como un aspecto deficitario, la ausencia de directrices claras que colaboren con la atención pedagógica significativa para la diversidad estudiantil que asiste a la escuela <<… *Yo creo que uno de los principales errores que se han cometido el último tiempo en la formación docente… es que se va demasiado en la línea del aprendizaje específico, en un área particular del aprendizaje o del conocimiento… creo que debiera haber mucho más de cómo atender al alumno vulnerable… cómo atender a los estudiantes que tienen problemas con las drogas… de cómo apoyar a los estudiantes que tienen mayores problemas… y le demos solución a esos problemas… debiéramos acercarnos mucho más a esas temáticas… para que los*

profesores nuevos sepan reaccionar ante esas situaciones… que no solamente recurran al inspector general y listo… que los profesores seamos parte de la solución… quizás no es lo único o la maravilla del mundo… pero creo que podría ayudar a resolver estas situaciones…>>, que incidan en su proceso educativo integral.

En relación a lo recientemente expuesto, Edgardo realiza un llamado a que la intervención con los estudiantes más vulnerados, requieren la colaboración integral y participativa de los diferentes actores que se desempeñan en el INSAT Valdivia, evitando la sobrecarga de los especialistas (equipo psicosocial por ejemplo) <<…*yo diría que hoy por hoy… las problemáticas de un alumno, están demasiado circunscritos al manual de convivencia de nuestro colegio… y a la persona encargada de eso, en el establecimiento educacional… por ejemplo en nuestro colegio, está en manos de la orientadora… ella trata de hacer todo lo humanamente posible para resolver los problemas y sacar los conflictos adelante… pero creo que debieran participar más personas… claro… además, tenemos la suerte de tener psicóloga en el colegio... asistentes sociales en nuestro colegio… todo el equipo psicosocial… es todo lo que no tuvimos años atrás… y eso ayuda realmente... es algo positivo... están preocupados de estos temas y apoyan a los procesos pedagógicos de los profesores...>>.* En sintonía con este punto, Edgardo reconoce y valora positivamente el apoyo socioeducativo brindado por el equipo psicosocial a los procesos de aprendizaje del alumnado <<…*en nuestra experiencia, de los últimos dos años… ellos están dentro del aula colaborando con el maestro… cada vez, se conversan más las cosas… eso va ayudando en el día a día… en nuestro colegio, se está llevando de manera positiva… porque incluso, los mismos chicos… ya sea por situación de vulnerabilidad o por complejidad mental (por decirlo de alguna manera)… ha sido un avance enorme… y los chicos buscan a sus tías como ellos las llaman… van a sus clases… ellas están contratadas para trabajar 44 horas y yo creo que están unas 40 horas de clases, acompañándolos… hay un acompañamiento muy positivo y bueno…>>,* lo que se traduce en una acción beneficiosa para la labor educativa que desarrollan como institución formadora de jóvenes.

Finalmente, Edgardo se siente bastante emocionado y orgulloso del análisis biográfico de sus experiencias pedagógicas en contextos educativos vulnerados, al

estar próximo a jubilarse, valorando su trayectoria de manera positiva y enriquecedora por el grupo humano con los que compartió a lo largo de su vida <<…*Podría decir tantas cosas, pero yo creo que cada una de las personas con las que he trabajado… tienen un recuerdo particular de cómo soy yo… así que la verdad…>>,* ratificando la importancia de la afectividad, el respeto y la tolerancia, en el acto de enseñar a todo educando (particularmente, de aquellos que provienen de entornos vulnerados) <<*…es que lo único que les diría a modo de mensaje… que nunca pierdan de vista esto… es que el joven o la chica… (Refiriéndose a los estudiantes), siempre necesita afecto… y que en esa medida, si nos acercamos a los alumnos adecuadamente… con el respeto… como corresponde… dentro de los límites que eso implica… siempre se va a tener el respeto de vuelta… y de esa manera, uno va a poder ejercer a lo mejor… (Pausa breve)…>>,* además, de motivar e incentivar a sus pares (profesores) en la importante tarea que desarrollan, realizando el esfuerzo cotidiano por ir más allá de lo que exige el ministerio <<…*de ejercer la profesión…y tener devuelta, los conocimientos dentro de cada asignatura que a cada docente le corresponde hacer… creo que es fundamental el hecho de que el colega sea comprensivo con el alumno… que se interese por él y conozca a su familia… cosa que de repente dejamos mucho de lado… y que no conocemos qué pasa con la familia… a lo mejor sería bueno para ser cada día mejor y estar más cerca del alumno… eso sería algo bueno…>>,* asumiéndose como educadores que construyen su práctica pedagógica anclados en la reciprocidad, intencionalidad y trascendencia del aprendizaje.

5.1.2. Entrevista en Profundidad de "Juan": "La Pasión por enseñar como Opción de Vida"

Juan es un pedagogo adscrito al INSAT Valdivia, encargado del área de Matemáticas y Física <<…*Mi nombre es Juan… Profesor de Matemáticas y Física egresado de la Universidad Austral de Chile en el año 1986… eh… este año… el 1 de septiembre 2016…>>,* quien posee una trayectoria pedagógica amplia en el sistema municipal de educación <<*…cumplo 30 años como profesor… realizando clases de matemáticas, física y computación… he trabajado ya… en el inicio de mi carrera… en algunos colegios, haciendo reemplazos…>>,* evidenciando una vocación por enseñar mayoritariamente en los sectores más desfavorecidos de la sociedad <<… *en el año*

1991 fui contratado para trabajar en el Liceo Tomas Cochrane… donde estuve 22 años y hace 4 años que llegué aquí al INSAT…>>.

Al explorar la trayectoria pedagógica de Juan, resulta relevante destacar la variedad de establecimientos municipales en los que ha trabajado, recorriendo diversas comunas de la Región de Los Ríos <<…*Recuerdo que comencé trabajando en Panguipulli… en la Escuela María Alvarado Garay… fue mi primera experiencia… me contrataron para hacer clases de matemáticas en séptimo y octavo básico... y para hacerme cargo del taller de computación… luego realicé un reemplazo en Temuco… en el colegio Bautista de Temuco, por un año como reemplazo… después… a Máfil, en el Gabriela Mistral de Máfil, donde estuve también un año… y luego regreso a Valdivia, donde también estuve haciendo un reemplazo de 1 año en el Liceo Armando Robles Rivera… y de ahí ya al Liceo Tomás Cochrane (donde estuve por 22 años)…>>,* demostrando un conocimiento acabado acerca del trabajo educativo con estudiantes que provienen de entornos vulnerados, así como del sistema particular subvencionado de educación <<…*paralelamente donde estuve también haciendo clases en el colegio particular subvencionado El Austral…>>*.

Con respecto al ámbito familiar, Juan declara sentirse conforme y satisfecho con la estabilidad familiar que lo rodea <<…*Bueno… Estoy casado con Gilda… mi esposa, llevamos 31 años de matrimonio… tenemos 2 hijas… una de ellas, ya es Profesional… que es Psicóloga… y la otra, está por egresar de matemáticas… eh… tenemos una nieta… nací en Valdivia…>>,* mostrando cercanía y empatía con aquellos jóvenes que provienen de sectores marginales, al haber crecido durante su infancia en una conocida población de Valdivia <<*…soy de la Corvi, ahí fue mi sector… la Menzel…>>,* ampliamente conocida por la violencia, la delincuencia y la marginación. Asimismo, Juan reconoce con orgullo que gran parte de su formación escolar, la realizó en el sistema público de educación <<*…estudié en la Escuela Santiago Bueras (Ex N° 3), luego en el Liceo Industrial de Valdivia…>>,* hasta ingresar a la educación superior <<…*y posteriormente, en la Universidad Austral de Chile…>>,* donde se formó como pedagogo. En la esfera familiar, se muestra dichoso de tener la oportunidad de vivir con una de sus hijas y su nieta <<*…actualmente nos acompaña nuestra hija menor… con*

mi nieta… somos cuatro en el hogar…donde vivimos en la Villa Los Álamos de Valdivia…>>, quienes le brindan compañía junto a su esposa.

Con respecto al uso del tiempo libre, Juan muestra una intensa participación ligada a la iglesia evangélica <<…*la verdad es que casi tiempo libre, no tengo… porque yo además, participo como pastor en la Iglesia Evangélica Bautista… donde yo tengo una responsabilidad ahí… entonces mi tiempo que no estoy acá en el liceo, lo ocupo aquí activando… estoy al frente de la Iglesia… sábado y domingo, normalmente en actividades con la Iglesia…>>,* puesto que desde joven se vinculó a dicha entidad, tal como lo hicieron sus padres <<*… bueno mis padres eran cristianos…yo desde joven, empecé a participar desde que era niño… luego cuando era joven, participaba en liderazgo… y he tenido cargos en la Iglesia… e incluso a nivel regional… entonces desde que casi tengo conocimiento, he estado involucrado en la actividad de la Iglesia…>>,* mostrando una fuerte conexión valórica religiosa, influyendo en el sentido y naturaleza de su experiencia pedagógica.

En lo referido a las experiencias pedagógicas que lo han marcado a lo largo de su trayectoria vital, Juan refiere haberse relacionado en múltiples oportunidades, con jóvenes provenientes de la red SENAME <<…*bueno… tuve alumnos que eran en esos tiempos… de Fundación Mi Casa… que venían de un Hogar…>>,* recordando el caso de un estudiante que mostraba un alto nivel de agresividad verbal en contra de sus pares y particularmente, en contra de las mujeres <<…*recuerdo que una vez… un alumno les decía a sus compañeras que eran "Perras"… entonces, a todas sus compañeras las trataba muy mal… muy mal…>>,* sintiéndose llamado a intervenir con este joven, mediante el diálogo, para comprender su comportamiento <<*…entonces conversando un día… le dije… oye tu madre también es una mujer, entonces tu madre ¿es una perra? Pero ¿por qué les dices así a tus compañeras? Entonces él me cuenta, que cuando tenía 9 o 10 años, su madre lo fue a dejar a un hogar… entonces encontró el niño que era una situación que no debiera haber hecho… y por lo tanto, quedó marcado con su madre y con todas las mujeres…>>,* superando los límites de su labor educativa e incentivando la conciencia de cambio por parte del estudiante <<*…entonces como profesor, uno siempre está… de alguna manera… tratando de poder hacer cambio de actitud en los estudiantes… es un caso que siempre lo*

recuerdo…>>. La conducta asertiva, flexible y mediadora exhibida por Juan rindió frutos positivos en el caso descrito <<*…después el chico egresó… y lo vimos trabajando en muy buenos lugares… profesionalmente, entró a una radioemisora… que se fue a la Bío Bío… luego, lo mandaron a Concepción y después volvió…>>,* alcanzando un desarrollo prosocial en la vida. Por ello, Juan considera que su accionar pedagógico es tan relevante y significativo <<*…yo creo que ahí la educación influye mucho… y también el entorno donde uno… donde él está… también he tenido alumnos que han sido a veces, hasta casi delincuentes… que caen en el colegio… y en el cual se les nota… y donde tienen la oportunidad de andar robando, lo hacen … sin importar, aunque sean sus compañeros…y uno tiene que lidiar con estos alumnos…>>,* brindándole oportunidades educativas integrales a todos aquellos estudiantes inmersos en entornos vulnerados (adolescentes infractores de ley por ejemplo) <<…*también tratar de… de poder dejar una enseñanza… porque uno, no solamente es un instructor de conocimientos… sino que también uno es un formador… y he aprendido… todo este tiempo… a poder intervenir con este tipo de alumnos… yo en el Tomás Cochrane también tuve alumnos muy complejos… difíciles… pero ninguno imposible, en la cual uno pudiera dejar alguna enseñanza… obviamente, que los alumnos que venían al colegio… eran de diferentes tipos de formación en los hogares… entonces todos tenían algún cierto grado de problemas… y en algunos casos, no menores…>>,* para contribuir a su desarrollo emocional y cognitivo, más allá de la certificación objetiva de aprendizajes.

En este sentido, el accionar pedagógico desplegado por Juan se caracteriza por un trato cordial, empático y cercano con sus estudiantes <<*…Yo creo que todas las personas tienen cierto grado de afecto… y cuando uno se acerca… cariñosamente… amablemente… cuando uno le pregunta… dialoga en forma personal… ellos se dejan querer… incluso cuando uno los va a tocar, ellos se ponen a la defensiva… porque algunos están acostumbrados, que cuando se acerca alguien… los va a golpear… entonces ellos se ponen a la defensiva, pensando que uno les va a golpear… entonces, de eso, yo vi muchos alumnos… que actuaban protegiéndose…y es porque actúan a la defensiva…>>,* reconociendo los entornos familiares y socio-comunitarios hostiles en los que se desarrollan del alumnado presente en el INSAT Valdivia <<*…a veces, en el*

medio donde están, no existe el cariño… porque donde están, no hay nadie que los valore… entonces algunos dicen… (Refiriéndose a los alumnos), ellos dicen "yo no valgo nada… yo soy inservible… yo no… estoy aquí y no sé lo que estoy haciendo…>>, y que deterioran su autoestima y disposición al aprendizaje. De esta manera, para Juan es una prioridad, la trascendencia y mediación de significado con sus estudiantes <<…*entonces, en el trato personal… a veces, cuando uno pasa por los puestos y no están haciendo nada… es bueno detenerse a veces, para poder conversar… y eso, yo lo he hecho siempre… de trabajar en la clase… pero también a veces, de poder conversar con alguno… y basta que uno dialogue una o dos veces con alguien… y después lo buscan a uno…>>,* que le posibilite transformar la trayectoria vital de sus estudiantes, para fomentar la superación personal y el giro necesario hacia conductas prosociales <<…*entonces el afecto… cuando alguien se siente tomado en cuenta, va a recurrir a uno… incluso… es difícil la comparación, pero cuando uno le da de comer a un perro… o le hace cariño… un perro nunca muerde la mano, de quién le da de comer… entonces un chico… incluso cuando yo le ponía un uno a alguien… pero ellos sabían a quién le estaba colocando esa nota, nunca actuaban de manera agresiva en contra del profesor, porque sabían que uno los atendía a ellos… entonces… todas las personas necesitan un trato… incluso algunos, más especial que otros…>>,* a pesar de que los tiempos disponibles para el dialogo y resolución efectiva de conflictos sea tan escaso <<*… a veces, por la falta de tiempo… fue una de mis limitantes… el poder tener tiempo para dialogar con los alumnos… uno no lo tiene… entonces, en la clase, uno tiene que hacer su clase…y a veces, es muy poco el tiempo que uno tiene, para poder conversar…>>,* producto del currículum escolar extenso y agotador propuesto desde el nivel central <<…*Exactamente… siempre el sistema dice que uno tiene que tratar de ser formador… pero no le da las herramientas…>>,* en donde pareciera ser más importante cumplir con un programa, más que el interés por apoyar y contener al alumnado <<*…yo tengo 44 horas de clases… y estoy haciendo 40 horas efectivas de clases… no me da tiempo, ni siquiera para planificar bien mis clases… menos… eh… no tengo tiempo para dedicarme a conversar… que podría tener una tutoría para tratar con algún alumno especial… y dedicarme como Ud. debe saber muy bien… que a veces, las conversaciones no duran 5 minutos… a veces, uno puede requerir una hora*

o 2 horas en el diálogo…>>. A pesar de los impedimentos administrativos que existen en el encierro escolar, Juan realiza esfuerzos cotidianos por dedicarle un tiempo especial a todos aquellos estudiantes que lo requieren y que están pasando por situaciones difíciles *<<…entonces, uno como profesor… siempre en el pasillo… conversando… entonces, eso el sistema no lo permite… no permite… a veces, el profesor jefe… tiene la oportunidad de conversar un poco más… en la hora de consejo de curso… pero en el caso mío, que no soy profesor jefe… tengo menos la oportunidad de interactuar con los alumnos… antes, cuando estaba a cargo del laboratorio de computación… ahí tenía más tiempo… porque me iba a sentar al lado de los estudiantes, para explicarle contenidos y también para conversar… se daba tiempo para conversar… entonces, el sistema no permite… porque yo no puedo atrasarme en los contenidos… entonces dicen… ah está flojeando el profesor…>>,* haciendo del dialogo y la escucha activa, una herramienta de apoyo y contención emocional para sus estudiantes.

A propósito de su labor pedagógica, Juan declara que su ejercicio profesional estás marcado por la soledad y la autonomía, al ser el único especialista en matemáticas *<<… bueno… en algunos colegios, existe el departamento de matemáticas… pero acá, lo integro yo solo (risas y sarcasmo)… entonces, yo debo reunirme conmigo mismo… y yo analizo el programa… selecciono lo que voy a ver… mis planificaciones las realizo yo…>>,* decidiendo en qué casos, algún estudiante requiere apoyo especial y/o estrategias particulares de enseñanza *<<…a medida que voy pasando los contenidos… veo si el alumno está reteniendo lo que uno va enseñando…>>,* ocupando parte de su tiempo libre, para la planificación de sus actividades docentes *<<…entonces, la preparación que normalmente uno la tiene que realizar en el hogar… porque aquí no hay tiempo para hacerlo… bueno… últimamente, hemos tenido buenos textos… que permiten el trabajo y el desarrollo de los alumnos… pero en cuanto a la preparación, el trabajo es personal…>>,* así como integrando en casos particulares, los aportes del equipo apoyo psicosocial presente en el INSAT Valdivia *<<…ahora en la parte diferencial, vinculada a mi materia… eso lo conversamos con la encargada del PIE… del proyecto de integración escolar…>>.*

En lo referido a las instancias de perfeccionamiento y capacitación docente, Juan señala que dichos espacios son escasos y limitados <<…*el sistema de capacitación, creo que ha sido muy escaso… porque aquí, cuando uno tiene que perfeccionarse… uno tiene que hacerlo por su propia cuenta…>>,* agregando que gran parte de su perfeccionamiento lo ha realizado de manera autónoma <<*…yo he recibido algunas capacitaciones, porque me ha interesado hacerlo…>>,* y no porque existan políticas educativas específicas que lo ayuden a mejorar su labor pedagógica en el trabajo con adolescentes provenientes de contextos vulnerados <<*…pero no porque haya una disposición…ya todos vamos a ir a una capacitación para el manejo de adolescentes con problemas conductuales…ha habido algunas instancias… pero más bien, son pinceladas que no abordan en profundidad las temáticas… todo esto, uno lo va aprendiendo en el camino… en la experiencia, creo que eso ayuda mucho… cuando uno tiene la oportunidad de vincularse a estos temas…*>>, siendo su propia experiencia la que le ha permitido mejorar cotidianamente. Más aún, revela que a nivel municipal las instancias de perfeccionamiento son esporádicas y escasamente relacionadas con los entornos en los que trabajan <<…*Mmmm… (Dubitativo)… hace harto tiempo que ya no participo en alguna… en mis primeros años, participaba de todo lo que había… participé por ejemplo en APROFA… era Sobre las familias… después… (Dubitativo)… algunos en las universidades… La verdad es que no recuerdo mucho… pero estuve involucrado en algo…>>,* factores que lo llevaron a marginarse de estos espacios formativos por el exceso de trabajo <<*… bueno creo que Fundamentalmente, por la falta de tiempo… y por la falta de energía… ya llevo 30 años en el sistema… entonces a esta altura… uno dice, no sé cuánto más uno puede aprender… pueden haber algunas situaciones nuevas… pero en cuanto a las etapas del desarrollo, casi están bien marcadas y no hay mucha variación… y los problemas conductuales o las características sociales de los alumnos… prácticamente se repiten… son las mismas de hace años atrás…y se han mantenido…>>,* confiando en sus 30 años de ejercicio profesional en el sistema municipal de educación.

No obstante a lo anterior, Juan reconoce las falencias de los pedagogos más nuevos, para relacionarse educativamente con jóvenes provenientes de contextos vulnerados <<…*Yo creo que fundamentalmente los profesores nuevos… deben haber*

temas donde ellos aprendan a relacionarse con la gran variedad de adolescentes que existen en la actualidad… conocer el manejo… conocer a los adolescentes y sus problemáticas…>>, que les permita comprender las complejidades comportamentales que surgen en el espacio y tiempo escolar, tal como en su momento se sintió inclinado a perfeccionarse en el conocimiento de las tribus urbanas <<*…yo hice una capacitación de tribus urbanas hace años atrás… cuando estaba el boom de muchas que existen… de jóvenes que existen…>>,* conectándolo con su labor de pastor en la Iglesia Evangélica <<…*pero eso lo hice, fuera de la escuela… por la iglesia… como allá recibimos chiquillos de diferentes tipos… entonces invitamos a un sociólogo que vino a Valdivia, a hacer una charla sobre tribus urbanas… y uno se da cuenta de la gran variedad que hay… y esto debiera el sistema mostrarlo… porque uno trabaja con adolescentes que también en su tiempo libre, están en distintos grupos… y obviamente, hay situaciones que las traen acá y tratan de compartirla con otros…*>> y su interés por integrar en su labor educativa la heterogeneidad del alumnado. Además, Juan se muestra crítico en este sentido, dado que a su juicio, el estado ha mostrado un rol pasivo e irregular en la diversidad e inclusión escolar <<…*yo creo que el gobierno no ha hecho bien la tarea… porque por ejemplo, esta última Ley de Inclusión escolar… que a lo mejor, en su espíritu, puede estar bien hecha… los estudiantes dicen ahora… es que tienen que aceptarme como soy… pueden llegar a la hora que quieran y como quieran… y entonces no se les puede poner disciplina…y por ejemplo, en Osorno hay un establecimiento que tiene excelencia, y lo logró porque tiene disciplina… pero tiene reglas… la disciplina lleva a un sistema de marcar reglas… y la sociedad, sabe que funciona bajo ciertos lineamientos… pero cuando no…. eso es una anarquía… obviamente uno está corrigiendo… la idea es que aprendan a ser personas y valores… y no solamente de las matemáticas… enseñarles que hay cosas que son pasajeras… y algunos tienen problemas, porque el colegio no les enseñó… acerca del comportamiento personal y social…>>,* viéndose afectada la formación valórica, cívica y disciplinar de los jóvenes, y por ende, impacta negativamente sobre su proceso educativo. A modo de ejemplo, Juan rememora el caso de un estudiante que se definía como anarquista <<*…recuerdo una alumna que era punk… y hablando con ella… pero una vez, que su mismo grupo le pegaron...>>,* y que había sido maltratada por sus

pares. Ante esto, Juan intentó promover la reflexión y análisis sobre la visión de la estudiante acerca de estos hechos <<…*entonces conversando con ella… le preguntaba ¿cómo es posible que tú mismo grupo te pagara?... haciéndola reflexionar y pensar…>>.* Más tarde, Juan y sus colegas se enteraron de que ella había logrado superarse profesionalmente <<…*después con el tiempo, nos dimos cuenta que ella había abandonado su grupo… y había logrado ingresar a una pedagogía… donde se iba a ver involucrada después…en la otra cara de la moneda…>>,* reafirmando la importancia de la orientación y la reflexión en el acto educativo <<*…ahí te das cuenta, que a veces a los chiquillos… nunca les han explicado acerca de ciertas situaciones… algunos me han dicho, que lo hacen de mono… que cada grupo, tiene su filosofía y una historia de su origen o por qué se han formado… algunos alumnos, son meros participantes y no saben de qué se trata… pero también, hay otros que sí han sido inculcados y han actuado de grupos muy complicados…>>,* puesto que en la adolescencia es donde los estudiantes muestran mayor grado de ambivalencia, ampliación del grupo de pares <<…*recuerdo que conversé con un alumno que pertenecía a un grupo satánico… y de estos neonazis… porque su abuelo había sido nazi…y él quería seguir la conducta de él… pero él, lo único que tenía era el apellido, porque en lo demás, sólo tenía los rasgos de cualquier chileno*…>>, sumado al proceso de diferenciación psicológica que desarrollan para construir su identidad y en que la orientación del docente es crucial para canalizar estos procesos de desarrollo <<*…yo le decía… si tú fueras a Europa… ¿tú crees que podrías salvarte de una paliza allá? Te van a pegar y después te van a preguntar…porque tienes los rasgos de un latino…>>.*

Esta orientación muchas veces resulta infructuosa, en palabras de Juan, producto de que los jóvenes optan por el camino fácil, haciendo difícil el seguimiento de estos casos <<…*Yo conversé muchas veces con él… pero después vinieron las vacaciones de verano… y nunca más supimos de ese caso…los alumnos se van… cada vez que teníamos oportunidad, conversábamos… él había decidido salirse… pero el grupo no lo permitía… y después no supe más… porque ya uno corta el vínculo y uno no sabe qué pasa con ellos, al año siguiente… parece que no siguió al año siguiente… no sé…>>.*

Sin embargo, Juan se muestra convencido de que su labor pedagógica trasciende la mera transmisión de conocimientos, generando instancias particulares que posibiliten el dialogo y la reflexión <<*…entonces uno tiene algunos casos que conversa… y los ve uno o dos años… en otros, uno los ve todo el tiempo… ahí, hay chicos que realmente se preocupan…>>.* En este sentido, Juan recuerda el caso de otro estudiante vinculado a episodios de infracción de ley con el que se relacionó al interior del INSAT <<*…recuerdo en primer año, que tenía un alumno que venía del CIP CRC Valdivia… entonces él, cuando había algún problema en el curso… se hacía a un lado… porque sabía que cualquier problema, podía perjudicarlo en su informe… él estaba comportándose de la mejor manera, para poder salir de donde estaba… no recuerdo su nombre… pero finalmente, él terminó y al año siguiente… no terminó acá… creo que era de otra ciudad…>>,* quién buscaba mantener en secreto su situación judicial, por temor a la estigmatización <<*…al principio, él no quería que nadie se supiera de donde venía… pero uno al final se entera… y tuve la oportunidad de conversar con él… de dialogar… de motivarlo un poquito… y él estaba consciente de lo que estaba haciendo…>>,* y a lo que Juan respondió con apoyo y motivación permanente, que le sirviera al estudiante, para superar dicha situación judicial y potenciar su disposición al cambio <<*…porque uno ve, cómo su actitud va cambiando y entonces uno ve, que uno puede influir en algo… a veces, no siempre los profesores tienen la misma percepción o la misma óptica… y el tiempo también… porque si todos influenciaran sobre uno… creo que las cosas serían distintas… serían mejor…>>.*

En lo referente a la motivación del alumnado frente a su proceso de aprendizaje, Juan muestra un comportamiento receptivo al dialogo <<…*Bueno a veces uno… cuando permite un poco, el desarrollo de la clase… uno se acerca para conversar con algunos… preguntar… al principio, algunos les cuesta contar lo que les está pasando… no se abren tan fácilmente… pero a veces, la insistencia de uno permite que el estudiante cuente lo que le pasa… ahí uno puede dialogar y estar motivando… para mí, ha sido confortante…>>,* respetando el silencio y los procesos particulares de cada estudiante. En ese orden de ideas, Juan se siente orgulloso con la valoración positiva que sus estudiantes han realizado de su quehacer profesional <<*…el año pasado, me escribió una alumna en el día del profesor… agradeciéndome por mi esfuerzo y por lo*

que hacía… porque decía que a ella no le gustaban las matemáticas… pero gracias a mi… si le gustaron, por las historias que le contaba…>>, como consecuencia de las historias de motivación y esfuerzo que ha conocido a lo largo de toda su trayectoria profesional <<…*yo acá les cuento historias de esfuerzo… de cómo uno puede mejorar su condición social… yo siempre les recalco que uno ve que la educación es el único medio de movilidad que pueden tener los alumnos… para poder salir… cambiar los estratos de donde están…>>,* transformándolas en una herramienta didáctica de reflexión y apertura al aprendizaje <<*…uno puede estar motivando o quizás perder unos minutos de las matemáticas… pero me interesa fortalecer la formación emocional o espiritual del estudiante… uno cree que a lo mejor, nadie nos escucha… pero gracias a esa carta, uno se da cuenta de que uno si es un aporte… es gratificante… para la formación de ellos como persona y para la comprensión de las matemáticas… es cómo una motivación…>>,* para apuntar a la formación integral del alumnado, sintiéndose dichoso de colaborar en la maravillosa tarea de enseñar y ser profesor.

Al preguntarle a Juan sobre la evaluación de los aprendizajes, éste señala que intenta adaptarse a las directrices propuestas desde el nivel central <<…*Bueno acá el sistema primero, ve que las evaluaciones son para ver si el alumno puede pasar de curso o no… eh… uno de acuerdo a lo que enseña, tiene que preguntar y evaluar la unidad que ha visto…>>,* efectuando diferentes niveles de complejidad y proceso <<…*entonces hay evaluaciones sumativas, que miden una unidad completa… pero también voy haciendo evaluaciones clase a clase o semana a semana, según el contenido en el que estemos… entonces, también tengo evaluaciones de proceso… eso es el trabajo que ellos hacen en clases…>>,* concibiendo el aprendizaje como un proceso complejo que se enriquece con el esfuerzo, trabajo diario y compromiso del estudiante por superarse <<*…entonces, hay algunos que les va bien, porque trabajan… pero también hay otros, que no les va bien en las pruebas sumativas… y ahí está la compensación del que se esfuerza… entonces ahí, uno ve el esfuerzo que ellos hacen en clases… yo les digo que quiero ver su trabajo en clases… veo cierto desarrollo… se motivan y ven que a la postre, su esfuerzo se va a sumar y promediar con las otras notas…>>.*

Sumado a lo anterior, Juan prioriza el trabajo participativo dentro del aula <<…*Bueno… a uno, la experiencia… a veces, estás en una clase y yo a los alumnos, los hago pasar a la pizarra…>>,* observando in situ, la labor del estudiante frente a su proceso de aprendizaje <<…*entonces ahí uno se da cuenta… de si los alumnos tienen miedo… seguridad o no… si avanza o no… si tiene algún problema de aprendizaje o no…ya con la experiencia, uno se da cuenta de eso… a veces, sin la necesidad de evaluar… por parte del profesional técnico… si al menos, tiene una deficiencia mental… si es limítrofe o no… o puede ser lo otro… porque no es capaz de poder pensar o de responder un problema… a veces, yo he tenido problemas resueltos en la pizarra y el estudiante no es capaz de responderlo… no sabe… entonces, uno dice que el alumno tiene un problema… que es diferente a los otros…>>,* lo que le permite monitorear los avances, retrocesos y /o dificultades específicas de aprendizaje en el alumnado, derivándolos oportunamente a los profesionales respectivos. Al respecto Juan es sincero al declarar que su formación universitaria no lo preparó para trabajar con aquellos estudiantes que poseen algún grado de discapacidad <<…*antiguamente, no teníamos nada o ningún tipo de apoyo… porque uno está acostumbrado… o nos enseñaron a trabajar con gente normal… entonces cuando uno enfrenta a un alumno con alguna deficiencia… lo único que uno realiza, es el reforzamiento… reforzar un poco más… pero a veces… como han llegado éstos últimos casos… que por más que uno explique, no hay caso… nos damos cuenta de que nuestras estrategias escapan a nuestra capacidad de enseñarle a un alumno limítrofe por ejemplo…>>,* cobrando aún más importancia, la inserción y colaboración del equipo apoyo psicosocial, para atender a esta realidad.

Ahondando en esta temática, Juan explica que al enfrentarse con alguna dificultad de aprendizaje exhibida por un estudiante, se aboca al trabajo individual, paciente y colaborativo <<…*la verdad es que la estrategia es el trabajo en su cuaderno… yo me doy el tiempo…de pasar puesto por puesto, para explicarle de manera personal a los alumnos… porque hay veces, que cuando uno explica en la pizarra... Hay alumnos que no entienden todo lo que uno explica… entonces en la intervención personal… y a veces, es poco… porque no me puedo quedar mucho tiempo… hay alumnos que a veces requieren más tiempo…>>,* estando convencido de

la propensión a aprender y disposición al cambio que muestra todo educando <<*…yo digo que todos los alumnos pueden aprender matemáticas… hay alumnos rápidos y otros más lentos… un alumno normal, hace el ejercicio en 5 minutos… pero hay otros que lo pueden hacer en 15 o 30 minutos…>>,* siendo consciente de los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje <<…*entonces para ayudar en lo que uno es capaz de hacer, me doy el tiempo para hacerlo de manera personal…>>,* en colaboración directa con profesionales de apoyo, tales como la psicopedagoga <<*…afortunadamente ahora tenemos una persona especialista… una psicopedagoga…que está y que se queda con algunos alumnos… especialmente, con aquellos que tienen mayores problemas en su aprendizaje…>>.*

De esta manera, Juan se muestra consciente de la influencia que ejercieron sus profesores en la forma en como organiza sus clases <<…*Bueno… uno hace al principio, lo que vio en sus profesores… hay profesores que a uno lo marcan… entonces yo después me di cuenta de que estaba imitando algunos estilos de aquellos que fueron mis modelos…>>,* enriqueciendo su práctica pedagógica con el paso del tiempo <<*…pero uno después, con el tiempo, uno va agregando otras cosas…>>,* buscando que cada contenido se presente de manera novedosa y atractiva para el estudiante <<…*a mí, me interesa que la clase sea agradable… y uno debe tratar de tener el control sobre la clase…>>,* reforzando el sentido de competencia individual y confianza en el educando <<*…que el alumno esté en condiciones de poder tener una explicación de lo que vamos hacer… de la motivación…>>,* así como de la intencionalidad con que se impulsa un determinado campo de conocimiento <<…*de por qué vamos a estudiar… especialmente, cuando comienzo una unidad…>>,* para que lo relacionen con su vida diaria y contextos de origen <<*…algunos alumnos, preguntan y ¿esto, para qué me sirve? Entonces como la matemáticas es tan aplicable en la vida… uno le dice de que trata… uno tiene que relacionar lo que vamos a ver, con la vida diaria…>>,* entregando elementos teóricos y prácticos para que se produzca el aprendizaje significativo <<*…primero doy las definiciones técnicas de lo que vamos a ver… luego, uno tiene que dar ejemplos… a veces, doy 2 o 3 ejemplos… veo si los alumnos entendieron o no… después, dejo que los alumnos apliquen lo que yo les enseñé… y eso ya nadie me lo va a cambiar…>>,* exhibiendo un alto grado de

confianza y satisfacción frente a su manera de enseñar dentro del aula <<*…de hecho (en torno orgulloso y alegre), el año pasado (2015), se hizo una encuesta a los alumnos… para que dijeran cuál era la asignatura que más le gustaba… y sorprendentemente, dijeron que era mi asignatura…>>,* basado en la opinión de sus propios estudiantes.

Al consultarle a Juan, acerca de los elementos distintivos de su clase, este señala basado en la opinión de sus estudiantes, que lo complejo lo vuelve simple <<*…algunos han dicho… porque Ud. lo hace fácil… cuando uno ve que esa cosa, que está ahí… un poco difícil… demuestra que todos lo pueden hacer… y si no entienden con esto… lo vamos explicar con manzanas… entonces… y si no, lo vamos a explicar con peras… tratar de demostrar que las matemáticas están al alcance de todos… buscar la forma de explicar las cosas…>>,* a pesar de que algunos especialistas, insisten en la excesiva planificación de todo lo que uno hace en el aula <<*…incluso cuando hace algún tiempo, trataron de que uno incluso incluyera en la planificación lo que iba a decir al inicio de una clase…>>,* coartando la libertad y la creatividad como amplificadores de aprendizaje <<*…eso a mí, no me gustó mucho… porque creo que las clases surgen de la improvisación… la forma o la estrategia… e incluso de los propios alumnos… porque uno hace una pregunta… y uno tiene que utilizar los elementos que ellos manejan… conocer sus intereses…>>.* En este mismo sentido, Juan reconoce que una de sus fortalezas pedagógicas radica en la capacidad de estimular el aprendizaje práctico <<*…por ejemplo, la semana pasada, me enteré de que a un alumno, le gustaban las carreras de caballo a la chilena… entonces sé que en ese curso… él conversa con sus compañeros… sé que va a Reumén o a Los Ángeles… entonces si yo tomo eso, en esa clase… sé que los alumnos van a estar fascinados en eso u otras cosas… El año pasado, yo tuve unos alumnos que eran pescadores… entonces utilizábamos todo eso, aplicado a las matemáticas… de todos los productos que vendían y de las ganancias… uno utiliza sus números… el chico, sin saber o sin tener título… sabe manejar su negocio y organizar sus gastos… es propio de la chispa del momento y de las características del grupo curso…>>,* que les permita a sus estudiantes, adquirir mayor autonomía y resolver los desafíos que sus ambientes de desarrollo le plantean cotidianamente.

Por otra parte, Juan muestra conocimiento respecto al manejo escolar de jóvenes vinculados a episodios de infracción de ley que han estado insertos en el INSAT <<…*El año pasado o antepasado… teníamos un estudiante que le gustaba salir a robar al centro…>>,* razón por la cual, se sintió llamado a explorar su entorno de origen, para intentar explicar su comportamiento <<*…uno por la forma que ya conoce la conducta de algunos… empecé a indagar un poquito en su contexto de origen… me di cuenta de que yo conocía a su abuelo, porque estaba ligado a la iglesia…>>,* y en lo posible, tratar de incentivar el cambio, hacia un comportamiento prosocial <<*…entonces, todos los días empecé a conversar con él… preguntándole si ¿qué pasa si yo le cuento a tu abuelo de lo que haces? ¿Qué pasaría si yo entro a su casa, a robarle? Un día estaba haciendo desorden y le volví a preguntar si ¿qué pasa si yo le cuento a tu abuelo de lo que haces?... sabía que yo lo conocía más en profundidad…>>,* mediante el balance decisional y análisis personal de su conducta <<*…me di cuenta ahí, que él se frenó… se frenó… puesto que alguien podía conocer un poco más de su actuar… cambia de actitud de inmediato…>>,* logrando exitosamente incentivar un proceso de cambio en el estudiante. Tal como ocurre en los casos donde un alumno muestra mayor nivel de agresividad <<*…lo mismo, si alguien tiene un alumno agresivo y lo trata… y le da afecto… le da la posibilidad de conversar… van cambiando… más aún, si uno le entrega responsabilidades… como por ejemplo, dejarlo a cargo de la sala… ellos se sienten importantes… y van cambiando de actitud…>>,* en que el afecto y la confianza, operan como una herramienta de cambio y contención socioeducativa para este tipo de alumnado. Este abordaje pedagógico posibilita la construcción de una relación cercana y optimista acerca de las posibilidades de desarrollo de los estudiantes <<…*Bueno yo creo que los alumnos en general, tiene buena confianza con sus profesores… sobre todo, con sus profesores jefe… a veces, uno no se mete tanto… sobre todo, los profesores de asignatura… porque no tenemos más tiempo… para poder hacerlo… pero en la medida que uno puede dar… ellos se acercan… si uno les da la oportunidad… ellos conversan, si uno les da cabida…>>,* dentro de las posibilidades que entrega el espacio y tiempo escolar.

El estilo pedagógico mostrado por Juan ha contribuido fehacientemente al proceso educativo de muchas generaciones <<…*justo hace un rato… tuvimos un acto y*

vino una apoderado… y gratamente, me doy cuenta que a ella, yo le hice clases en otro colegio… y ahora tenemos a su hijo acá en el INSAT… y me decía que se acordaba de mis clases… a ella le hice física… era un ramo que no me gustaba… pero logró que yo le entendiera… además, de que logró crecer en otros aspectos…>>, mostrándose gratamente sorprendido cuando analiza el impacto de su trabajo sobre la vida de los educandos con los que se ha relacionado en su vasta trayectoria profesional <<*…a veces, uno nunca ve el resultado de una conversación… uno nunca sabe cuál podría ser el alcance de lo que hacemos nosotros… hasta cuando pasan los años… y uno se encuentra con ex alumnos… ahí uno dice… claro de este cabro yo me acuerdo… yo le llamaba la atención o lo corregía… pero después, cuando uno se encuentra con ellos… lo saludan a uno, amablemente… lo tratan a uno, con mucha deferencia… con mucho respeto…>>,* motivándolo a seguir adelante en la senda profesional que escogió hace 30 años, en donde cultiva cotidianamente su pasión por la enseñanza de las matemáticas <<...*Bueno, a mí me gusta hacer clases… yo amo las matemáticas… Entonces… por eso, esta profesión que elegí… yo creo que uno tiene que tener vocación… hace mucho tiempo dije, que yo no me voy a hacer rico…>>,* evidenciando una actitud optimista y positiva acerca de su profesión <<*…pero voy a tratar de ser feliz, con lo que tengo… eso es lo que me ha motivado… me pagan más encima, por hacer lo que me gusta… vengo al liceo con gusto a hacer clases… las matemáticas, es lo que a mí me ha llenado… y trato de aportarle a otros… lo que uno haga en algunos, influye en otros… lo que uno hace, incide en otros…>>.*

A pesar del alto nivel de motivación expresado por Juan, deja entrever que en los últimos años también ha sido testigo de la liviandad y el descuido con que algunos jóvenes afrontan su proceso educativo <<*…pero durante los últimos años, uno ve estudiantes que no se esfuerzan por nada… hay una apatía y una despreocupación por los estudios muy grande… igual hay algunos alumnos que no se motivan con nada…>>,* en contraste con otros estudiantes que luchan a pesar de las dificultades, para salir adelante <<*…pero hay otros que siguen esforzándose y les cuesta… igual hay otros con los cuales uno no ha intervenido… que terminan mal y después uno se entera de los problemas que tenían…>>,* siendo consciente de los límites de su propia disciplina <<*…uno no logra percibir a todos… uno se pregunta ¿por qué no pudimos*

hacer algo más por ese estudiante? a veces hay que motivar a los chicos… entonces ellos dicen… déjenme aquí no más…>>. En otros casos, Juan se la juega por conocer las dinámicas familiares y/o sociales que rodean la vida de sus estudiantes <<*…otros a lo mejor, están desmotivados porque de repente se están separando sus papas… de inmediato cambian su actitud… a veces, hay alguien enfermo… con cáncer… o se muere un familiar… yo he tenido alumnos que vivían en la calle…que duermen en la calle… o a otros, los han echado de la casa… entonces ahí uno se preocupa por ellos…>>,* convencido de que la educación es un factor protector de enorme influencia en los sectores más vulnerados de la sociedad.

De igual importancia, resulta interesante explorar la dinámica relacional que Juan construye con sus pares al interior del INSAT, señalando que el propio sistema coarta las posibilidades de integración y trabajo en equipo <<…*Bueno… siempre está la premisa ahí de que nosotros debemos trabajar transversalmente…de que debemos preocuparnos de todo… pero el sistema, a veces no permite… porque de repente, nos dan tanta carga horaria… de que recién ahora se está hablando de 65 % y 35 % para clases y planificación respectivamente…>>,* ante una alta sobrecarga de trabajo administrativo <<*…3 años atrás… yo tenía 44 horas contrato y 42 horas de clases… sólo 2 horas para planificar…>>,* que coarta directamente las posibilidades de diálogo y encuentro docente <<*…no queda tiempo para poder dialogar… falta tiempo para conversar… y no me voy a poner a hablar en la hora del cafecito, para ver qué podríamos hacer en conjunto… ideal sería que estuviera esto, pero hasta el momento, sólo ha estado en el espíritu…. para eso, uno necesita tiempo… para dialogar… pero hasta el momento cuando uno está haciendo la evaluación… eso pasa sólo al final del año… ahí tenemos tiempo para analizar… pero no entre medio…>>.*

En conexión con lo anterior, las instancias de encuentro formal percibidas por Juan, sólo giran en el análisis semestral de las problemáticas conductuales que existen en el liceo <<…*En los consejos de final de semestre, analizamos la disciplina… entonces, en la mayoría de los casos están fuera de tiempo… otras veces, cuando algún curso se porta muy mal…el profesor jefe solicita un consejo extraordinario… allí, se realiza un consejo extraordinario para atenderlo… sólo cuando las situaciones son graves… pero no existe nada que sea sistemático…no hay nada de eso…>>,* los cuales

muchas veces terminan siendo reactivos, tardíos y que no aportan significativamente al cambio deseado en la formación del estudiante.

En oposición a lo anteriormente expuesto, nos interesaba conocer las expectativas de Juan acerca de su futuro (personal, profesional, etc.), quien se visualiza en la fase final de su trayectoria pedagógica <<…*Bueno yo ya estoy en los descuentos… tengo 56 años… a los 65 años uno jubila… y entonces, yo lo único que espero… es llegar caminando… y llegar bien… no con tirones ni ninguna enfermedad… terminar bien mi proceso… terminar bien… si alguna vez, veo que estoy mal o no puedo… yo creo que me retiro… hasta cuando tenga dominio del curso…>>,* mostrándose algo temeroso respecto al retiro y las pensiones precarias que reciben los docentes en Chile <<…*y espero darme cuenta que no sea por razones económicas que me tenga que quedar… porque muchos profesores tienen que hacerlo así… y yo tengo que tratar de terminar bien, de la mejor manera posible… a esta altura de la vida… siempre en el sistema municipal, porque uno no tiene otra aspiración… a esta altura… me quedan menos de 10 años, entonces uno ya no quiere comenzar algo nuevo estresante…>>,* intentando dejar un legado positivo y relevante en el campo pedagógico <<*…uno está buscando hacer las cosas bien y con tranquilidad… dejar el estrés y las preocupaciones atrás...>>.*

Al preguntarle a Juan, acerca de la visión que posee respecto a las políticas educativas generadas desde el Estado, muestra una postura crítica acerca de las reformas implantadas <<…*Bueno… el sistema está como está, por las políticas de cada gobierno… que según ellos por tratar de mejorar, lo dejan peor…>>,* entre otras razones, debido a los bajos niveles de exigencia que imperan dentro del aula y que promueven la pasividad del estudiante frente a su aprendizaje <<*…un alumno puede pasar de curso, sin saber nada… eso a mí, me desalienta… un alumno puede salir de cuarto medio, sin saber nada de matemáticas… o incluso, no saber nada de lenguaje… un alumno puede no saber leer, y puede salir de cuarto medio sin problemas… porque puede repetir matemáticas o lenguaje durante todos los años y pasar de curso…>>.* Además, Juan plantea que al sistema sólo le interesan los resultados <<*…entonces, como estos sistemas miden que ojalá haya la menor repitencia o la menor deserción… y así el gobierno pueda decir que estamos con cero repitencia… para que políticamente*

puedan decir que estamos bien… entonces los colegios dejan pasar…>>, y la aprobación mayoritaria del alumnado desde un plano evaluativo permisivo y fragmentario <<*…En la realidad, el sistema de medición dice que hay una aprobación del 30 o 40 %... hay una realidad que dice que el sistema está malo… es por la permisividad…>>.* Lo anterior, opera de manera totalmente opuesta sobre la forma en que regulan el quehacer pedagógico, a quienes se les exige y sobrecarga de trabajo <<*…hay controles excesivos… existe un alto agobio laboral… recién ahora, algunos están despertando…>>,* replicando modelos educativos extranjeros <<*…entonces a veces toman políticas… vamos a implementar un sistema de… España… pero resulta que es una parte no más… o de repente de Finlandia… lo moderno de ahora que vamos a aplicar… pero allá, los profesores que tienen 40 horas… tienen otra realidad… el profesor hace 20 horas de clases y el resto en planificación… entonces acá, se obvian esa parte… que con el mismo tiempo, quieren exigir lo mismo que se hace allá… al final, acá nos exigen lo mismo… obviamente el sistema fracasa…>>,* que fracasan al provenir de realidades absolutamente distintas y en donde la pedagogía realmente es valorada en todas las esferas de la sociedad. De igual manera, Juan piensa que la crisis del modelo educativo chileno se explicaría por el sistema de evaluación fragmentario que existe y la integración de Chile a tratados internacionales con países del primer mundo <<*…eso mismo, el sistema de evaluación que está en concordancia con las políticas gubernamentales… porque Chile cuando empezó a meterse en estos tratados… interesado en eliminar la analfabetización… de poder involucrar a todos y pasarlos, para compararse internacionalmente…>>,* que sólo compara y clasifica a países con realidades socioculturales diametralmente opuestas, complejizando los procesos de inclusión educativa <<*…la calidad disminuyó… y ahora donde la inclusión… de que deben haber alumnos con problemas de deficiencia mental dentro de la clase… obviamente que no se mejora para arriba, sino que se mejora para abajo…>>,* e impactando negativamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, Juan vuelve a arremeter en contra del sistema de medición de los aprendizajes existentes en nuestro país, puesto que olvidan y desconocen las problemáticas que acarrean muchos de los estudiantes provenientes de contextos vulnerados <<…*Creo que no son acordes a cada situación… porque miden lo mismo*

que un colegio que está en mejores condiciones… en otro lugar…>>; donde la disfuncionalidad familiar es algo característico *<<…Acá es un colegio vulnerable… donde casi la gran mayoría de las familias, son disfuncionales… aquí parentales (jóvenes que viven con ambos padres)… serán un 30 %... Me parece que la gran mayoría de las familias son disfuncionales…>>,* con estilos de crianza permisivos *<<…En cambio, en un colegio particular, casi el 100 % de las familias se preocupan por sus hijos… Acá, poco más que tenemos que andar con carabineros para que los papas se preocupen de sus hijos…o para que vengan al colegio… cero preocupación…>>,* razón por la cual, complejiza la acción pedagógica según los estándares del ministerio *<<…obviamente no va a ser lo mismo, la medición del SIMCE… y acá si logramos que algunos estudiantes salgan de cuarto medio… y es un tremendo logro… un tremendo logro… porque lo logramos! Porque logramos sacarlo del sistema perverso del mundo que ellos tienen afuera…>>,* sin perder de vista que la educación es un factor protector para muchos de sus estudiantes.

Al adentrarnos en los últimos pasajes de la entrevista biográfica realizada a Juan, este señala que la pedagogía generó cambios imborrables en su concepción de vida y mundo *<<…Bueno… Yo creo que muchos aspectos… Uno, es el aspecto intelectual… uno va madurando… aprendiendo…>>*, valorando las instancias de capacitación y aprendizaje que su profesión le ha brindado *<<…obviamente que siempre estuve interesado en la capacitación… siempre estuve interesado en tomar cursos, porque para algo podía servir…de poder conocer y trabajar con alumnos…>>, y el intercambio pedagógico con sus pares <<…tuve la oportunidad de ir a muestras provincial, regional e incluso una internacional… tuve la oportunidad de ir a representar al colegio… y llevar un proyecto que hacíamos nosotros… y eso fue un logro… una satisfacción que me permitió la educación, para conocer otros lugares fuera de la región y a nivel nacional… Y Otro aspecto, es el social… la posibilidad de conocer y estar involucrada con gente…>>,* puesto que el trabajo e interacción permanente con los actores educativos, le ha posibilitado madurar y mejorar su quehacer profesional.

Juan reconoce que el trabajo pedagógico en contextos vulnerados adquiere una complejidad especial *<<…cuando uno trabaja con alumnos vulnerables, es otra realidad totalmente distinta… la cosa es distinta… a veces, hay cero motivación por parte del*

alumno… en marzo, nos llegan alumnos que vienen un par de días… sólo por la matricula, para poder cobrar la asignación familiar con el certificado de alumno regular… por una asignación familiar que no es mucho… pero que para ellos es importante… de que puedan estar en el sistema… y después… de marzo ya no vienen más a clases…>>, lo que implica un esfuerzo diario por parte del docente, para incentivar la mantención del estudiante en el sistema escolar formal <<*…a veces, hay chicos… he tenido alumnos que son el sostén de la familia… ellos después de clases, tienen que trabajar… porque si no, no comen en la casa… él y sus hermanos… son realidades totalmente difíciles… a veces, una comuna saca mejores resultados que nosotros… pero son realidades totalmente distintas…>>,* y la superación de las enormes desigualdades sociales existentes en nuestro país.

Al respecto, Juan considera necesario que los futuros pedagogos puedan ser capaces de atender y responder a las complejidades educativas del alumnado, en aspectos tan relevantes como el desarrollo de las habilidades sociales <<…*Yo creo que un poco de conocer otras realidades… el manejo de la afectividad, de aprender a relacionarse…>>,* la conducción efectiva de grupos humanos diversos <<*…Otra cosa, el manejo de grupo… todo profesor… en sus primeros años, lo más complicado es el manejo de grupo, eso es importante trabajarlo… (Interrupción en el aula)…>>,* la motivación y apertura al aprendizaje <<*…Yo creo que también es necesario las estrategias motivacionales… contarle a los chiquillos de que tienen posibilidades de cambiar… y la motivación para ello, es importante…>>,* aprovechando educativamente los niveles elevados de resiliencia que muchos jóvenes muestran <<*…a veces, han estado frente al maltrato… y pocas veces, han logrado ver de lo que son capaces de hacer… Entonces, un profesor a veces tiene que ser un motivador… uno tiene que permitir eso… en el proceso, constantemente…>>,* reforzando los deseos de superación personal y la conciencia de cambio <<*…porque en la perseverancia, están los logros de alcanzar los objetivos… recuerdo que en primero medio, teníamos una alumna que era alcohólica… Luego, ella daba gracias, porque había terminado cuarto medio… Para todo, fue un gran logro… los que vimos el proceso, de primero a cuarto medio… estábamos muy contentos… porque logramos que una persona cambiara su actitud… su forma… y tuviera otra mirada con la vida… yo creo que eso falta hoy en*

día…>>. Asimismo, Juan da cuenta a partir de su experiencia educativa con adolescentes infractores de ley, del importante rol que juega un docente en la tarea de transformar la vida de los estudiantes <<…*Recuerdo además, que cuando yo trabajaba en Los Avellanos, ese colegio era como un receptáculo de los peores alumnos… a los que echaban de otros colegios… y los alumnos que llegaban ahí, amaban al colegio… y era porque allí, los profesores todos juntos luchábamos… teníamos la mística de apoyarlos… de ayudarlos…>>,* superando con creces los límites del espacio y tiempo escolar <<*…a veces con cosas tan simples, de invitarles un café en el recreo… de acompañarlos y motivarlos… de esta manera, logramos que muchos estudiantes salieran adelante…>>.* A su juicio, estas competencias específicas se adquieren mediante la práctica y el contacto directo con estas realidades <<*…esas cosas no las enseñan en la universidad… uno las aprende en el fragor de la práctica… Porque en la universidad, te enseñan buenas estrategias, métodos de evaluación, de los contenidos, de la planificación…etc… Pero no de cómo enfrentar a un curso… yo vi profesores que llegaban de la universidad y aguantaban un día con suerte… y después le preguntaban a uno, como lo hacía… yo les digo que todo lo demás, lo da la experiencia…>>,* evidenciando una alta flexibilidad e interés en mejorar su desempeño profesional cotidianamente.

A pesar de las complejidades educativas del alumnado, Juan percibe como elementos positivos dentro del sistema público de educación, los avances logrados en infraestructura y equipamiento <<…*hay varias cosas positivas… una es la infraestructura… que antes no existían… los colegios municipales están mejor preparados que muchos colegios municipales en cuanto a equipamiento… y eso es motivante… nuestro colegio aquí, ya tiene una sala de computación, de último nivel… una sala de inglés, de última generación con todas las tecnologías…pizarra interactiva y otras cosas… esas cosas ayudan…>>,* que se convierten en un instrumento de aprendizaje valioso para muchos de nuestros estudiantes que se muestran ambivalentes frente a la continuidad de estudios <<*…pero la calidad de nuestros alumnos… que muchos de nuestros alumnos, son vulnerables… que muchos están solamente para sacar el cuarto medio… para algunos de ellos, no hay aspiración de continuar, porque quieren enfrentar la vida…>>.* Esta tecnología, en palabras de Juan,

les ayuda como profesores a luchar contra las desigualdades imperantes <<*…Entonces el sistema podría ayudar en algo… pero también deben cambiar algunas políticas y formas de enfrentar la educación… aquí el sistema deben cambiarlo desde pequeño…>>,* en complemento a la formación valórica y cívica del alumnado <<*…acá llegan alumnos que no saben cosas básicas… sin modales o valores… sin lo básico… entonces uno se pregunta, cómo llegaron hasta acá…esperamos que los alumnos lleguen con cierta base… y mucho no llegan con eso, a la media… el sistema ha permitido eso, si los colegios también le exigen… porque tienen que aprobar a todos sus alumnos… porque cuando el profesor reprueba a más del 30 %... se cuestiona al profesor… y le van a decir que es un mal profesor… entonces es más fácil que un profesor apruebe… porque lo van a cuestionar… mejor se arreglan las cosas… y así es felicitado…>>,* avanzando coherentemente en la mejora de los procesos de promoción y movilidad social del alumnado que se esforzó por superarse dentro del centro educativo.

Finalmente, Juan evidencia una actitud optimista acerca de las posibilidades de mejora del actual sistema educativo <<*…yo creo que todo es mejorable… todo es superable… todo puede mejorar…>>,* en la medida que las personas responsables de las decisiones tengan nociones más claras y coherentes de las diferentes realidades escolares existentes en nuestro país <<*…a veces, los que están arriba… están solamente sentados en un escritorio, hablando de políticas nuevas… y nunca han visto la realidad… muchos dirigen la educación, pero nunca han hecho clases… entonces ¿Cómo pueden ellos dar lineamientos, si nunca han estado en las aulas? Hay que vivir y estar en una realidad, para saber qué significa estar con alumnos vulnerables…>>,* reconociendo la complejidad que adquiere el ejercicio pedagógico en contextos vulnerados <<*…es muy distinto tener a 15 o 20 de estos alumnos vulnerables… que a 40 alumnos normales, que vienen de hogares bien formados… sin problemas… la cosa es distinta…>>,* provocando niveles elevados de estrés y un bajo reconocimiento del profesor en la sociedad <<*…los personas que tienen mayor estrés son los profesores… entonces ¿por qué? Hoy en día, el profesor ya no es la autoridad que antes era en la sociedad…>>,* sumado a la promoción abusiva de los derechos del estudiante, en desmedro del reconocimiento de sus deberes <<*…si un alumno, golpea a un profesor…*

no hay tanto alarde… pero cuando la cosa es al revés… le ofrecen las penas del infierno… muchas veces han sido provocados por alumnos…>>, deteriorando significativamente la vida de un profesional dedicado a la educación <<*…como pasó aquí en Valdivia… yo tuve un alumno que actuó de esta manera concertada… hicieron pisar el palito al profesor… entonces el colega actuó visceralmente… y los alumnos empezaron a hostigarlo…hostigarlo… hostigarlo… hasta que el colega reaccionó… y todo lo grabaron… lo enviaron a los diarios y a la radio… después los estudiantes se reían… y lo dejaron muy mal…entonces, uno se da cuenta de la maldad de algunos… ese profesor quedó enfermo… y a muchos otros, lo dejan temerosos… entonces a veces, se ha procedido muy mal…>>.*

5.1.3. Entrevista en Profundidad de "Julia": "La Formación Técnico Profesional como Campo Emergente y Dinámico de Desarrollo Personal y Profesional"

A partir de lo desarrollado hasta el momento, surge la necesidad de conocer la forma en que Julia organiza su clase, evidenciando una adecuada capacidad de planificación y organización del contenido que le presenta a sus estudiantes <<…*Bueno, lo primero que yo hago siempre… es tu ves ahí el objetivo… los alumnos tiene súper claro, al ingresar… el objetivo, es decir… qué es lo que vamos a aprender…>>,* recalcando la importancia de que ellos comprendan el sentido práctico del contenido curricular <<*…para qué les va a servir… qué es lo que vamos a hacer…>>,* empleando estrategias didácticas diversas y atractivas para el alumnado <<*…traigo varias actividades durante la clase…o sea, no es una clase expositiva 100 %… si es que tengo que pasar algún concepto, probablemente traigo un power point… donde le explico el contenido… pero la mayoría de mis clases son activas… traigo una pauta de trabajo… o hago algún trabajo grupal… o alguna situación que hacer… pasamos la materia, pero la aplicamos de inmediato… reforzamos y después entre todos, hacemos como una conclusión de la clase… qué es lo que aprendieron y qué es lo que hay que mejorar… más menos esa la estructura…>>,* logrando una mayor capacidad de integración e interrelación de los saberes presentados en el área de turismo.

A su vez, se hace necesario explorar y profundizar la manera en que Julia planifica la organización de su clase, declarando que gran parte de dicho trabajo lo

realiza fuera del centro escolar <<…*Generalmente, los profesores preparamos esas clases en la casa… pero acá en el colegio, trabajo al 100 %... yo trato de ocupar al máximo mis horas…>>,* manifestando un interés permanente por presentar material atractivo y novedoso a los estudiantes <<*…nunca repito el material… siempre estoy tratando de hacer cosas nuevas… más ahora, de que tengo 3 módulos nuevos… de que tenemos que ir aprendiendo nuevas cosas…>>,* fundamentado en la cohesión y colaboración permanente del cuerpo docente que integra el área de turismo <<*…con los colegas de aquí de la especialidad de turismo… tenemos mucho fiato… El equipo lo conforman… Bueno justo se nos fue un profesor… Don Ricardo que se fue el viernes, que me acompañaba siempre a terreno… también está la Profesora Pamela, con ella también trabajamos al 100 %… la profesora de inglés, que lleva dos o tres años…>>,* siendo capaces de integrar a los docentes de los demás subsectores <<*…de a poco se ha ido incorporando a la especialidad… el profesor de historia (Don Humberto)… y ahora llega un profesor que va a reemplazar a Don Ricardo… él ya estuvo trabajando el año pasado, con los talleres…>>,* ocupándose de implantar una lógica de trabajo pedagógico multidisciplinar, integral y desafiante para todos <<*…entonces igual tengo hartas expectativas… porque yo vi el año pasado, como trabajo con los segundos medios… llevándolos a terreno… porque igual algunos profesores tienen miedo de sacarlos… pero él lo hizo bien.. Él me di cuenta que tenía bastante motivación… va a ser un aporte a la especialidad… entonces todos ellos, vamos haciendo cosas en conjunto para sacar adelante la especialidad…>>,* incidiendo positivamente en el proceso formativo del alumnado que abraza la especialidad de turismo.

Además, Julia señala la importancia de construir una relación positiva y cercana con sus estudiantes <<…*Creo que lo que me caracteriza es que soy una persona cercana con ellos… de que me preocupo por lo que les está pasando… más allá de que sé que tengo que entregarles conocimientos y hacer mi clase...>>,* complementando la entrega de conocimientos con la exploración afectiva y cálida al enseñar <<*…si tengo que dedicar un tiempo para preguntarles como está… lo hago… soy cariñosa… cercana… siempre saludo… me acerco a ellos… pregunto cómo están…>>.* Esta actitud empática y asertiva, representa el accionar de gran parte del cuerpo docente que integra el INSAT <<*…creo que soy como la mayoría de los profesores de este*

colegio… porque creo que algo que nos caracteriza, es la cercanía y preocupación por ellos…>>, anclado en los beneficios que le brindan las actividades en terreno que realizan dentro de la especialidad de turismo <<*…creo que donde nosotros podemos salir con ellos, al igual que en la otra especialidad… pero mayormente, en la nuestra… tenemos salidas continuas, también nos brinda una cercanía mayor…>>,* ampliando el conocimiento del estudiante y sus familias, fuera de los límites del espacio y tiempo escolar <<*…uno los conoce desde otra perspectiva conoce mucho más a sus familias… qué es lo que hacen…cuáles son los problemas que hay… yo creo que esas instancias nos permiten compartir y conocernos mucho más… además que son cursos súper pequeñitos… entonces es prácticamente una familia… nos conocemos todo>>,* logrando un mayor grado de confianza y comunicación efectiva en la relación educador – educando <<…*Si por supuesto… yo creo que sí… totalmente…>>.*

En lo relacionado al trabajo pedagógico con adolescentes vinculados a episodios de infracción de ley, Julia menciona que esos casos los han mantenido en reserva y bajo estricto secreto al interior del centro educativo <<…*Mira en el caso de alumnos que han estado recluidos… yo no sé si será por política… pero por lo menos el caso del que yo tengo conocimiento… no fue una información que se haya entregado de manera formal… me parece que no hay que informar de esas situaciones…>>,* velando por la protección a los derechos del adolescente. No obstante a lo anterior, Julia reconoce que ese tipo de situaciones deben sociabilizarse aún más, considerando que ella realiza constantemente actividades en terreno <<*…en esa oportunidad… Efectivamente… claro porque yo salgo con los alumnos… que ocurrió hace algunos años atrás… a veces, en estas reuniones de profesores… se comentan estos casos… pero no fue una información formal…>>.* En su experiencia, Julia le brindó a ese joven todas las oportunidades educativas que tenían sus pares <<…*en el caso nuestro, se le entregaron las mismas responsabilidades… para nosotros, fue un alumno más… e incluso, hubo mucha más cercanía… porque queríamos que saliera adelante… salió a terreno con nosotros y de la misma manera, como todos los alumnos… sin problemas…>>,* procurando que respetara los acuerdos establecidos con el SENAME, para su ingreso y salida del establecimiento educativo <<*…la única diferencia, de que como lo venían a buscar acá… Y a veces me decía… profesora ¿por qué no me deja*

acá en el centro? Yo le decía… no, yo me comprometí en llevarte de vuelta al colegio, porque es mi responsabilidad… allá te pasan a buscar…Y me lo traía al colegio… creo que esa fue la única diferencia…>>, afirmando que el estudiante era un joven amable, respetuoso y que se mostraba muy interesado en superarse <<*…él fue un alumno muy cariñoso… súper responsable… no sé qué inconvenientes habrá tenido… pero por lo menos acá… la profesora jefe (Pamela), la Inspectora y yo… siempre estábamos preocupados por él…>>,* contando permanentemente con el apoyo del equipo de apoyo psicosocial <<*…ante cualquier problema, se llamaba a la psicóloga o tutora que venía al colegio… y que lo ayudaba… a pesar de que no hubo un reconocimiento formal de la situación… los que sabíamos de esto… creo que estábamos pendientes de todo, para que este chico estuviera bien y saliera adelante…>>,* fortaleciendo su proceso de aprendizaje.

En este sentido, Julia tiene plena conciencia de la influencia positiva y relevante que su acción pedagógica genera en la vida de sus estudiantes <<…*Yo creo que mucha… estamos con ellos, muchas horas… 44 horas a la semana… muchas veces, más horas que con sus propios papas… acá existen muchos alumnos que no tienen el mayor compromiso en sus casas… o que no tienen afecto… acá tenemos alumnos con situaciones muy complejas…>>,* brindándoles soporte y contención ante las múltiples problemáticas psicosociales que los afectan <<*…tenemos situaciones muy complejas como: situaciones de violación por parte de los padres, hacia las niñas; robos, violencia, etc. Entonces, efectivamente, uno trata de ser más cercano a eso… de las necesidades que ellos tienen… y de cómo apoyarlos en su proceso de aprendizaje…>>,* para asegurar su mantención en el sistema escolar formal. Precisamente, Julia declara que esta vinculación pedagógica con adolescentes provenientes de contextos vulnerados son parte de los elementos que la motivan a continuar desempeñándose en el sistema municipal de educación <<…*Bueno lo mismo… lo que me motiva, día a día… son ellos… cuando a mí me dicen… profesora… gracias por lo que me ayudó… por Ud. yo he salido adelante… profesora, me gustaría ser como Ud. y hasta ahora… en cualquier momento, me encuentro con algún mensaje lindo… que te dicen… lo estás haciendo bien… tienes mucho que aportar…>>,* valorando significativamente el reconocimiento que sus estudiantes le realizan a diario, reafirmando su vocación por enseñar <<*…y yo*

creo, que finalmente para los que estamos en educación… esta es nuestra casa…>>; buscando generar un clima de confianza, apertura y reciprocidad al interior del aula escolar <<*…trato de darles un buen ambiente en el aula… y yo creo que mi responsabilidad es mucha… de que ellos, puedan salir adelante…>>.* Este esfuerzo pedagógico, es compartido en palabras de Julia, por el cuerpo docente del INSAT <<*…creo que formamos un buen equipo de trabajo, en general… todos ponemos nuestro granito de arena, para que los alumnos puedan salir adelante…>>,* reduciendo las tasas de fracaso y deserción escolar <<*…efectivamente, son mínimos los casos en que hemos tomado la decisión de que no se puede hacer nada… pero yo creo que en el 98 % de los casos, el colegio trata de sacarlos para adelante… yo creo que eso lo sabemos…>>,* asumiendo la convicción y responsabilidad pedagógica por sacar adelante a sus estudiantes <<*…la responsabilidad que tenemos frente a estos chicos que vienen de condiciones difíciles… muchos arrastran situaciones difíciles… con porcentajes altísimos de vulnerabilidad… más allá, de que tenemos que entregarles muchas más cosas, que los conocimientos… uno sabe, que tenemos que ir más allá…>>,* entendiendo en definitiva, la educación como un mecanismo de movilidad social.

A pesar de lo anteriormente descrito, Julia reconoce que existen momentos en los cuales uno se desanima, particularmente cuando se genera material didáctico creativo para los estudiantes y estos no lo valoran adecuadamente <<…*Bueno pasa muchas veces… de repente uno está trabajando hasta las dos de la mañana, preparando un material y cree que va a ser la maravilla… y luego, uno llega a la clase… y el alumno no lo tomó como yo quería… o no lo valoró como yo esperaba… claro, esas son situaciones que quizás en el momento, a uno lo desmotivan un poco…>>.* Sin embargo, reconoce que estas situaciones le sirven como una instancia de reflexión y análisis crítico de su propio accionar pedagógico <<*…pero ahí está el tema de ver qué pasó… creo que uno también tiene que ver… por qué no resultó eso…>>,* estando consciente del cansancio que en ocasiones pueden manifestar los estudiantes <<*…efectivamente hay días en los cuales, los chicos están más cansados que otros… no tienen tantas ganas de escuchar… o donde han hecho tantas actividades, que ya no quieren más guerra…>>.* Además, Julia cree que una de las tareas del docente es de

motivar al educando para que se convierta en el protagonista de su aprendizaje *<<…uno tiene que ir viendo qué fue lo que hizo que esto no resultara…o a veces, cuando uno viene con todas las ganas y el estudiante te responde mal… pero creo que esas cosas pasan…>>,* mostrando un adecuado nivel de control y tolerancia a la frustración *<<…a veces, te da enojo o frustración en el momento… pero luego eso pasa… para las personas que tenemos vocación…acá eso pasa y después uno vuelve a retomar… y total, son muchos más los momentos bonitos que uno tiene con los alumnos…>>,* rescatando los recuerdos positivos de la maravillosa tarea de enseñar y formar personas.

En relación al abordaje específico de las situaciones más problemáticas que afectan a los estudiantes, Julia describe los encuentros quincenales que ejecuta con sus pares para revisar estos casos *<<…sí, claro que sí… por supuesto… este mismo tema de reunirnos los profesores jefes… cada 15 días de reunirnos… ese es un espacio para compartir… que antes no se daba…>>,* que se realiza en complemento al consejo de profesores tradicional *<<…porque antes, estaba el consejo general de profesores… donde se revisan otro tipo de situaciones como de disciplina y muchos temas más…>>.* En este punto, Julia diferencia estos espacios como una instancia de análisis y abordaje multidisciplinar de los estudiantes más vulnerados *<<…pero no es lo mismo… que estén los profesores jefes, el equipo de psicólogos… y se vayan viendo el caso a caso… sugerencias para saber cómo actuar… de cómo trabajar colaborativamente… para que ese alumno esté mucho mejor…>>,* que les permite incorporar nuevas herramientas y sugerencias de intervención pedagógica en el trabajo cotidiano con estos jóvenes. De igual manera, Julia hace mención a las tutorías *<<…además, estuvimos también un tiempo, haciendo tutorías… eso quizás ha ido quedando un poco… pero creo que eso era positivo… yo tenía a cargo 5 alumnos, a los cuales no les hacía clases… y me entrevistaba con ellos… les hacía un seguimiento… frente a situaciones complicadas, ellos recurrían a uno y se les orientaba… se llevaba una carpeta, para saber qué personas lo habían atendido o visto… cómo habían actuado… creo que eso es algo que deberíamos retomar…>>,* como una práctica relevante de trabajo diferenciado con los estudiantes, que sería importante y relevante de incorporar en la actualidad.

A propósito de lo anterior, Julia declara su interés y apertura al aprendizaje en el campo de la pedagogía y la didáctica <<…*a mí me encanta todo lo que es la parte de didáctica, metodología, evaluación… me encanta hacer clases, pero también creo que podría ser una buena Jefa de UTP… creo que me gustaría ser parte de una UTP… allí podría desempeñarme de buena manera…>>,* expresando sus deseos de orientar su carrera profesional hacia la gestión técnica pedagógica de los aprendizajes.

Ingresando en el último eje temático de la entrevista, Julia expresa la incertidumbre en la que se encuentran los profesionales que ejercen la pedagogía en el ámbito técnico profesional <<*… yo creo que ahora estamos en una situación bien compleja… estamos en una incertidumbre… se aprobó una ley que establece una clasificación de los docentes… para los docentes que estamos en la educación técnica profesional>>,* producto del establecimiento de normativas de evaluación específica de sus competencias profesionales <<*…nunca hemos tenido una evaluación… entonces no sabemos en qué etapas vamos a quedar… porque para esto también, se ve cómo te fue en la evaluación… si fuiste destacada o no… estamos ahora en un momento de incertidumbre…>>,* impactando directamente en su remuneración <<*…no sabemos si nuestro sacrificio, nuestras capacitaciones y nuestro tiempo, se va a ser bien recompensando en alguna manera, en el tramo que vamos a quedar… sería injusto que quizás algunas personas quedarán en un tramo más adelante que nosotros, si efectivamente por políticas no hemos tenidos evaluaciones…>>.* Adicionalmente, Julia declara no tenerle miedo a la evaluación docente <<*…no es que no hayamos querido… yo muchas veces quise evaluarme, pero nunca salió la especialidad de turismo por ejemplo… cada ciertos años, eran algunas especialidades evaluadas… no fueron todas… entonces, existe ahora una incertidumbre que para todos a nivel nacional… para ver qué pasa ahora y los nuevos cambios…>>,* estando consciente de las deficiencias técnicas pedagógicas que ha visto en algunos docentes que ejercen en la educación técnico profesional <<*…siento también que falta mucho (duda)… conocimiento de aquellas personas que hacen las modificaciones del currículo… falta incorporar a expertos, a personas que sepan de turismo… que conozcan cual es la realidad, de lo que un alumno necesita… antes de insertarse en el mundo laboral… efectivamente veo que existe poco conocimiento…>>,* desatiendo las necesidades

turísticas y laborales de la región <<*…cuando revisamos los nuevos módulos que se desarrollaron… hemos tratado de mejorarlos, según el contexto de lo que necesita la Región…>>.* A su vez, Julia refiere que muchas veces el MINEDUC implanta modificaciones inesperadas que inciden en su trabajo <<*…siento que se hacen muchos cambios a veces… sin mayor análisis… falta todavía por ir mejorando…>>,* y que sólo dan cuenta de la improvisación y desprolijidad con la que generan las reformas desde el nivel central. A su juicio, una de los aspectos a mejorar según Julia, es la de resignificar la profesionalidad docente <<*…lo primero que hay que mejorar, es la visión que se tiene del profesor… porque socialmente es muy injusta... a mí me molesta mucho cuando se dice que los profesores son flojos o que son "gana pan"… sé que en todas las profesiones hay personas que probablemente lo hagan… pero la mayoría no… siento que es muy injusto… la mirada que se tiene mucha veces de esta profesión… es bastante simple… de lo que realmente realiza un profesor… bueno… esperemos que esto vaya avanzando para bien… pero creo que falta mucho… acá en el colegio, tratamos de hacer todo lo posible… pero siempre faltan recursos… se hace todo, en la medida de lo que se tiene…>>,* generando condiciones dignas y atractivas de trabajo en los centros educativos.

Julia menciona que el ejercicio de la pedagogía la ha movilizado a establecer un proceso de formación permanente <<…*de partida, yo cuando comencé… partí como Administradora de Empresas de Turismo… y no como profesora… claro me gustaba… pero no tenía conocimientos de cómo hacer una buena clase o de cómo evaluar… efectivamente, yo creo que esto pasa en muchos colegios técnicos profesionales, donde hay personas que hacen clases siendo profesionales (y no pedagogos)… yo creo que está bien que exista eso, pero también es necesario que esas personas reconozcan sus debilidades y de que tenemos que capacitarnos…por eso te manifiesto… son muchos… yo cuando comencé, hice diplomados, cursos, etc. Hasta que finalmente saqué mi Pedagogía en Enseñanza Técnica Profesional… eso me ha permitido ir mejorando mi quehacer profesional en el contexto educativo…>>,* complementando su formación universitaria en turismo con los elementos técnico pedagógicos que requiere la función docente en la formación técnico profesional.

Pensando en el futuro, Julia expone su deseo de que los docentes puedan ser más conscientes de los diferentes ritmos de aprendizaje de los estudiantes <<…*Bueno lo que yo veo es que efectivamente, falta un trabajo más cercano con cada uno de los alumnos… ir avanzando en función del ritmo que tiene cada uno de ellos…>>,* reconociendo la heterogeneidad del alumnado <<*…si acá no podemos tratarlos a todos por igual…>>,* a pesar de que el sistema homogeneice el aprendizaje <<*…yo siento que eso a veces, es una falla del sistema educativo… puesto que nos exige que pasemos un módulo completo, pero tú no puedes hacerlo…>>,* invisibilizando las particularidades y necesidades educativas del educando <<*…si tú alumno tiene características diferentes… yo creo que ahí, hay que hacer mucho…>>.* Asimismo, Julia realiza un llamado a que los docentes puedan incorporar estrategias activas de enseñanza y aprendizaje <<*…hay que capacitar a los profesores para que hagan clases entretenidas… no significa que uno tiene que tener a los chicos todo el rato riendo… de lo que se trata es que sean dinámicas, divertidas… didácticas, distintas… que el alumno logre ver el sentido de la clase…>>,* rompiendo con la monotonía del aula escolar. De igual manera, Julia infiere que los procesos de escolarización coartan la creatividad y autonomía del educador <<*…yo creo que a lo mejor el profesor, se ha ido desmotivando… ya que no se les reconoce el perfeccionamiento… de que no se les motiva para que se capaciten… yo creo que por esa parte hay que comenzar… cómo llevar nuevas metodologías hacia el alumno, conociendo su ritmo de aprendizaje>>,* ante un sistema que obstaculiza y restringe los procesos de perfeccionamiento, apuntando al desafío de generar procesos formativos multidisciplinares entre los diferentes subsectores de aprendizaje <<*…ideal sería, poder hacer estas clases integradas… donde uno de alguna manera, lo trata de hacer… acá lo hemos tratado de hacer… pero muy básico… pero sería lo ideal… que algunos trabajen con mapas… que el otro, esté haciendo un circuito… justamente eso lo vi como un desafío… de cómo poder hacer una clase en mi módulo, con grupos de trabajo y en el que los chicos vayan pasando etapas, en función de cómo vayan avanzando… de enfocar el conocimiento, hacia las necesidades de los alumnos…>>,* acabando con el asignaturismo fragmentario que existen en el sistema actual de educación.

Una de las propuestas relevantes expuestas por Julia, corresponde a las redes de tutorías <<…*bueno es algo que se nos presentó… yo no he tenido tiempo de revisarla más allá… pero lo que yo tengo entendido, es que las tutorías es una entrega de conocimientos en conjunto… donde le entrego un tema al alumno… y luego él, lo va profundizando, según sus intereses… ahí la retroalimentación es mutua… tengo entendido que de esa manera se va trabajando… se va fortaleciendo el conocimiento… lo mismo aplicado con los colegas… de que haya una relación recíproca… en los aportes a las clases… es algo súper atractivo… tengo muchas expectativas con esto… ojalá que vaya en beneficio de nuestros alumnos…>>,* en la que pretenden transformar sus prácticas pedagógicas hacia un estilo más abierto, participativo, desafiante y recíproco entre educadores y educando.

Otro de los elementos de cambio y transformación propuestos por Julia, apuntan a una mayor autonomía de los educadores respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje <<…*Claro yo creo que por supuesto, la responsabilidad que tienen los profesores es amplia… también démosle espacio y tiempo para que el profesor pueda diseñar materiales… preparar una buena clase… creo que el tiempo falta… yo veo como muchas veces, de repente, tendemos a utilizar algo del año pasado… alguna guía y se multiplica… y esa no es la gracia… la idea es ir avanzando, mejorando el material… el tiempo siempre es escaso…>>,* organizando de manera adecuada y pertinente el tiempo destinado a la preparación de la enseñanza y el trabajo administrativo del docente <<*…el sistema educativo tiene que darle al profesor… conocimientos, recursos y tiempo para que el profesor pueda mejorar…efectuar mejores clases…considero que no es posible, que si el profesor necesita materiales… lo tenga que traer de su casa o comprarlo con sus recursos… que pueda tener materiales para hacer una buena clase… de repente uno quiere utilizar una actividad con papelógrafo y no hay… siento que se le deben dar herramientas, para hacer mejor su trabajo…>>,* sustentado en directrices y normativas claras, pertinentes y constructivas desde el nivel central, que faciliten la tarea de educar en contextos vulnerados.

A modo de reflexión, Julia valora y reconoce positivamente el proceso de mejora gradual que ha experimentado la formación técnica profesional en el área de turismo

dentro del INSAT Valdivia <<…*En el caso nuestro, en lo que es formación técnico profesional… Me parece que comenzamos sin nada… esa es la realidad… cuando comenzamos la especialidad, no teníamos nada… ni siquiera un folleto… todo fue con esfuerzo nuestro… de lo que íbamos consiguiendo… en la actualidad, hay una mayor preocupación para la formación técnico profesional… no es lo que quisiéramos, porque existe una dualidad ahora… porque nos piden que saquemos profesionales… pero por otra parte, nos piden que los alumnos den la PSU, que les vaya bien y que sigan estudiando... esa es la dualidad que se presenta…>>,* reconociendo eso sí, la paradójica exigencia del MINEDUC respecto a la formación técnico profesional y el acceso a la PSU. Además, Julia se muestra satisfecha con los avances alcanzados en materia de infraestructura <<…*hemos optado a mayor infraestructura…>>,* y equipamiento <<…*En el tema de equipamiento, si hemos ido mejorando… aunque con la toma, hace 6 años, llegamos a tener excelente equipamiento y se fue perdiendo lamentablemente…>>,* superando las carencias del pasado vinculadas al movimiento estudiantil del 2010, mostrándose orgullosa por los implementos tecnológicos adquiridos en el INSAT, tales como laboratorio de inglés <<*…pero bueno, ahora llegó un laboratorio de inglés de última generación, que nos va a permitir mejorar nuestra formación en el idioma…>>,* y un furgón de transporte <<*…ahora tenemos un nuevo minibús para 30 personas…>>,* los que enriquecen directamente su labor pedagógica y el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Finalmente, Julia se muestra esperanzada en que próximamente puedan contar con insumos informáticos actualizados para el área de turismo <<…*Nos faltan mayores capacitaciones, que me preocupan un poco… tales como sistemas de reserva… esos conocimientos, no los tienen todos los profesores…>>,* financiados desde el nivel central <<*…entonces yo creo que el Ministerio, si quiere que se logren esas competencias en los alumnos, deben capacitar a los profesores… pero en fin…lo que sí ha ido aumentando el interés por la formación técnico profesional… no en un 100 %... pero si en equipamiento…>>,* para responder a las demandas cambiantes y exigentes del turismo en Chile y el mundo.

5.1.4. Entrevista en Profundidad de "Humberto": "De la Intuición a la Intencionalidad Pedagógica en Contextos Educativos Vulnerados"

Humberto es un docente inserto en el INSAT Valdivia, quién se muestra orgulloso por el núcleo familiar que lo rodea <<…*tengo 46 años… soy casado… tengo hijos maravillosos… tengo gemelas entre… una linda mujer…>>,* declarándose un amante de la pedagogía <<*…y hago clases y enseño… amo lo que hago… me gusta y me hace feliz… soy un hombre muy feliz… Y una de las razones para ser feliz es que soy profesor… tengo una vida dedicada a enseñar, no tengo ni siquiera un hobbie… solamente la educación… tampoco soy un tipo que se encierra a pensar en los libros o cosas así… vivo la educación… vivo en el salón de clases… vivo donde están mis alumnos… y el resto es mi familia…>>,* puesto que la asume como una opción de vida, que inunda y enriquece todas las esferas de su desarrollo.

Este pedagogo es oriundo de Valdivia <<…*Bueno... Yo nací en Valdivia…>>,* quien ha desarrollado su formación escolar mayoritariamente en la Región de Los Ríos <<…*me eduqué en San José de la Mariquina… en el colegio de Mojas Santa Cruz y luego en el Seminario Menor San Fidel…>>*, y profesional <<…*posteriormente, estudié pedagogía en la Universidad Austral de Chile…obteniendo la mención de Historia, Geografía y Educación Cívica…>>*, reflejando una extensa trayectoria pedagógica <<…*voy a cumplir 23 años de ejercicio de la pedagogía…>>,* en el sistema municipal de educación de las comunas de San José <<… *Si claro… Trabajé en San José de la Mariquina, en el Liceo Politécnico San Luis de Alba… era un colegio que enseñaba el área forestal… ahí estuve mi primer año…>>,* Paillaco <<*…Después, trabajé de profesor Básico 1 año en Reumén, donde enseñé Historia y Biología… en un colegio particular de un curita… de 5° a 8° Básico…>>,* Corral <<*…después gané un concurso en Corral… allí estuve unos cuantos años como profesor de Historia…>>* y Valdivia <<*…Posteriormente, desde el año 2003 gané un concurso público en Valdivia… comencé en el Liceo de Niñas, pero con los paros que hubo en el movimiento pingüino… bajó la matrícula de 1000 alumnos a 250… andábamos a cabezazos los profesores… (en sentido figurado y en forma risueña)… entonces allí, unos cuantos profesores nos movieron a otros establecimientos de Valdivia…>>,* incorporándose al

INSAT desde hace 4 años <<*…ingresando al Instituto Superior de Administración y Turismo en el año 2012….hasta la fecha…>>.*

Al preguntarle acerca de su familia, Humberto se muestra muy involucrado con el proceso formativo de sus hijas <<…*Bueno yo tengo cuatro hijos… la mayor de ellas, tiene 25 años… es Enfermera y vive en Santiago… ella ya tiene otro mundo… Después, tenemos las gemelas… una de ellas, estudia Enfermería y la otra va a estudiar Ingeniería en Biotecnología… por errores de padres, la quisimos inducir a otro lado… pero no pasó nada… entonces tiene que prepararse para la PSU… va a dar la PSU… el último de mis hijos, tiene 13 años… es un tipo muy estudioso, muy culto… un pequeño caballero… estudia en el Instituto Salesiano de Valdivia…>>,* aprendiendo cotidianamente con el desarrollo de sus hijos y apoyándolos en su proceso de aprendizaje.

Con respecto al uso de su tiempo libre, Humberto evidencia dificultad para definir la forma en que desarrolla actividades recreativas <<…*Mirar el Nat Geo… el History Channel… leer… cuando puedo, salir a recorrer con la familia… conversar… hobbies no tengo… deporte nada… No No, porque mi estructura física no me lo permite o no es la ideal… es puro sufrir… conversar, ver televisión… ver programas culturales… esencialmente eso…>>,* evidenciando cierto grado de sedentarismo y pasividad a la hora de encontrar actividades formales de ocio y recreación.

Al adentrarnos en las experiencias pedagógicas más significativas de Humberto, destaca lo realizado en Corral donde promovió una actividad didáctica referente a los grupos indígenas de Chile <<…*Claro que sí… son muchas… muchas… desde el punto de vista académico… con alumnos de Corral, que aparte de venir del campo… eran muy pobres… construimos un museo vivo de todos los pueblos indígenas de Chile… que eran 17… en una biblioteca que había en Corral… donde cada grupo construía la forma de vida de estos grupos y lo presentamos a la comunidad…mejoramos muchas cosas en esa experiencia…>>,* manifestando su interés por innovar y estimular la creatividad en el aprendizaje de sus estudiantes. Por otra parte, Humberto rememora un episodio en que debió orientar a una familia sobre el embarazo adolescente de una de sus estudiantes <<…*Otra experiencia significativa… fue la ocasión en que una madre llegó a mí, muy triste… esta madre, me llegó muy triste a contar que su hija…*

que era líder… excelente alumna… una personalidad de oro… era un 7 la niña… era su única hija y se embarazó…>>, en sus primeros años como profesor *<<…era profesor jefe de un primer año de enseñanza media… era muy joven, yo tenía 26 años e iba a ser padre esa vez…>>,* mostrándose impactado por el dolor que reflejaba la madre de la estudiante *<<…entonces, la madre estaba destruida, desesperada… ella con mucho esfuerzo y en complemento al de su marido (obrero)… querían darle una vida mejor a su hija…>>,* visualizando como alternativa, el aborto *<<…entonces un día se me acercó y me dijo que opción era que la niña aborte…>>.* A partir de esta situación, Humberto movilizó su formación valórica ligada al Catolicismo *<<…obviamente yo con una formación religiosa de colegios de curas y mojas… la formación de mi madre… me espanté y no supe qué hacer…>>,* para evitar que optaran por una decisión tan drástica, por lo que actuó de manera emocional al pedirle que una vez que él bebe nazca, Humberto asumiría la crianza del menor *<<…entonces a mí se me ocurrió… con mis patas de joven… se me ocurrió decirle a la señora, que dejara que el bebe siguiera creciendo… y que una vez nacido el niño, me lo entregara a mí…>>,* a pesar de su precariedad económica como docente *<<…tenía una casa muy sencilla… y creía que podía… los sueldos de profesores eran muy malos…>>,* y de su familia en expansión *<<…mi señora no me iba a decir que no… mi señora esperaba gemelas… así que no creía que me iba a decir que no…>>.* Eso sí, Humberto recuerda que le dijo a esa madre, que una vez que el bebe tuviera 1 año, se los devolvería para que decidieran qué hacer con su vida *<<…pero después de un año, se la entregó para que la mate… La señora se espantó… me abrazó y me dijo… ya entendí el mensaje…>>,* provocando un cambio de actitud respecto a la importante tarea de preservar la vida de un menor en gestación. Con el paso de los años, Humberto refiere con cariño, que dicha familia le agradeció enormemente por el apoyo brindado *<<…años después… Ya no estaba en Corral… me saludó con un abrazo… y no me soltaba… yo algo me acordaba de ella… y me dijo… ¿lo conoce? Me muestra un niñito… me pasé muchos sustos y me dijo… él se llama Aníbal o Esteban… no me acuerdo… este es el niño sobre el que conversamos aquella vez… este es el niñito, es nuestro tesoro… nuestro Ángel…>>,* reconociendo y valorando enormemente su rol como docente *<<…Entonces, yo me sentí muy bien… me sentí campeón… con una S (de superman)… como todos los*

seres humanos que queremos ayudar y queremos hacer grandes cosas… estudiando… preparándonos, podemos hacerlo… en ese momento, me sentí importante…>>, para aportar a la sociedad.

Otro de los pasajes que Humberto refiere como significativo, apunta al caso de un estudiante que mostraba un comportamiento agresivo <<…*Luego estaba en tercero medio y tenía un alumno que había vuelto del regimiento… era un tipo muy alto, un tremendo hombre… violento…>>,* y en donde la madre del joven, era incapaz de contenerlo <<*…la madre reclamaba mucho en contra de él… fue a contarme que su hijo era insoportable…>>,* evidenciando una ideación suicida <<*…que se había intentado quitar la vida…>>.* Frente a este estudiante tan complejo, Humberto reconoce que no tenía las herramientas necesarias para afrontar esta situación <<*…yo recuerdo que no tenía la preparación para abordar esas cosas… sino que sólo para escuchar…>>,* pero que decidió profundizar en la historia que rodeaba al joven <<*…después de hablar tanto tiempo con la señora…>>,* encontrándose con un episodio de vulneración grave de derechos que había sufrido el joven durante su infancia <<*…me confidenció que el niño había sido violado cuando era pequeño, por parte de un tío de Valdivia… allí el niño le contó a su madre… denunció a su familiar y cayó preso…>>.* Desde este evento, el menor nunca volvió a ser el mismo, descargando su rabia contra terceros <<*…desde allí, la relación con su hijo fue muy tortuosa…>>,* por lo que se me ocurrió orientar a la madre, respecto a la importancia de que puedan reparar y resignificar el vínculo madre hijo, mediante un dialogo sincero que apunte al perdón <<*…después de mucho conversar… pena y de controlar los sentimientos, se me ocurrió decirle a la madre que lo que sentía este joven… era rabia en contra de ella, como consecuencia de que no pudo evitar la violación cuando era pequeño… pese a que la llamó muchas veces… nunca llegó… entonces le dije que lo que su hijo tenía era rabia, porque no llegó a salvarlo… nunca hubo un proceso de reparación adecuado… el joven quedó con eso… y me quedó mirando la madre… después de un mes, volvió a conversar conmigo… me dijo que conversó el tema con su hijo… que le costó mucho hablarlo… después de varios intentos, logró conversar con su hijo… y encontró que ese era el dolor que tenía… se reconciliaron y cambió positivamente…>>,* acción que tuvo resultados positivos entre madre e hijo, mejorando significativamente la convivencia

familiar, incidiendo en el desarrollo pro social del adolescente <<…*Al pasar los años, me encuentro con el mismo alumno de Guardia en Falabella… quién me saludó muy cariñosamente… muy afectuoso… no hablábamos tanto, pero me sentía tan importante… orgulloso…>>,* siendo una fuente de satisfacción y realización personal para Humberto, puesto que la profesión docente permite contribuir significativamente al desarrollo emocional y cognitivo de las personas más vulneradas <<*…al fin y al cabo, la carrera que uno sigue… quiere sentirse importante…>>.*

Este tipo de experiencias, Humberto las comparte con sus estudiantes, para promover la capacidad de soñar y de construir un futuro que les permita superarse en la vida <<*…esto mismo se lo cuento a los alumnos… porque muchos de ellos, tienen sueños de príncipes… de ser bomberos o que se yo… pero cuando van creciendo y si no se preparan… no podrán ayudar a nadie… no tienen las herramientas o autoridad social para ayudar a alguien… a veces puedes ser bueno para escuchar, pero si no te preparaste profesionalmente… puedes causar más daño en las personas…>>,* mediante el esfuerzo, el trabajo y el estudio permanente.

En la cotidianeidad del espacio y tiempo escolar, Humberto incita a la reflexión permanente de sus estudiantes <<*… yo les pregunto a mis alumnos si ellos han escuchado a las personas o gente sencilla que trabajan en la calle… vendedores ambulantes, obreros por ejemplo… que quizás muchos de ellos, eran inteligentes… y dicen que eran inteligentes… que las mujeres eran buenas para ayudar aquí o allá… pero les pregunto ¿realmente lo hacen? ¿Tienen la posibilidad de ayudar? No lo hacen, porque no tienen la preparación profesional para hacerlo…>>,* conectándolos con diversos oficios y actividades laborales informales en que la gente no logra superarse, por la ausencia de una formación profesional adecuada <<*…el famoso título profesional… les digo a mis alumnos que aquí comienza lo decisivo… de prepararse e instruirse… desde temprana edad… independiente de las habilidades que puedas tener… necesitas prepararte…>>,* potenciando la importancia de la mantención en el sistema escolar formal, como un mecanismo de movilidad social <<*…muchos de ellos se han sentido importantes… pero requieren más preparación… quizás muchas de las cosas que hacen, lo hacen en función del resto… eso alimenta el alma… pero para eso,*

se requiere una preparación… de lo contrario, sólo se quedarán con las ganas… los motivo para que se preparen…>>, coherente con las exigencias del mundo actual.

En el transcurso del análisis biográfico de Humberto, nos interesaba conocer el rol pedagógico que adoptó en la experiencia didáctica construida en Corral <<…*bueno construimos muchas cosas… primero el conocimiento teórico, como profesor de historia… respecto a los pueblos indígenas de Chile… desde los aymaras a los selkman… posteriormente, los motivé a que pudieran construir un museo vivo… de que cada grupo, se encargue de asumir 2 pueblos y representarlos… con sus comidas, vestimentas, construcciones, etc. Para mostrar cómo la gente vivía… y responder las preguntas que les hagan… todo eso sería fantástico, porque ellos al estar de protagonistas del evento… de ser importantes… era muy valioso para mis alumnos…>>,* articulando una práctica pedagógica armónica entre lo teórico y lo práctico, para promover aprendizajes significativos en sus estudiantes más allá de sus responsabilidades profesionales <<*…eso implicó mucho trabajo, más de un mes… algunos de ellos, construyeron botes, lanzas, cuernos, etc. Creo que fue una experiencia muy buena… en las clases, dábamos espacio para trabajar en la actividad…>>,* captando la atención y colaboración sistemática de los demás docentes <<*…todos los profesores apoyaron la actividad… todo el colegio los apoyó… lo ve y se preocuparon de la actividad…>>,* influyendo positivamente en el desarrollo de la autoestima del alumnado <<*…mejoró mucho la autoestima de ellos… crecieron interiormente… sintieron que de verdad eran importantes… fueron además vistos por sus padres, quienes sintieron orgullo al ver la actividad que habían logrado sus hijos… fue una actividad excelente…>>,* y en una mayor participación de los apoderados en el proceso educativo de sus hijos.

En lo relacionado a la organización y planificación de su trabajo pedagógico, Humberto indica que tiene plena autonomía y libertad en la organización de los contenidos <<…*Bueno trabajo solo… soy el único profesor de Historia… tengo independencia… Para preparar mis clases, lo hago de acuerdo a las pautas que entrega el ministerio de educación…>>,* respetando los lineamientos del nivel central, pero estando abierto a la emergencia de nuevas relaciones posibles que puedan surgir en el desarrollo de una clase <<*…así, se crea el marco de donde va a ocurrir la clase…*

todo es modificado dentro de la clase… dentro del momento en que me relaciono con los alumnos… cada estudiante, es un universo que cambia minuto a minuto… todo cambia rápidamente… y trato de adecuar mi clase, al momento actual en el que se encuentra el curso…>>, respetando el ritmo de aprendizaje, estado de ánimo y/o disposición de los estudiantes, dentro de un marco pedagógico positivo y dinámico <<*…trato de lograr de la manera que sea… con chistes, retos, etc… trato de que ellos aprendan… ellos me van diciendo cómo moverme…>>.*

A propósito de lo anterior, Humberto describe a sus estudiantes como sujetos activos que viven el día a día, con cierta dificultad para fijarse metas a corto y largo plazo <<…*bueno soy muy inquietos… sin mucha conciencia de hacia dónde van a estar mañana… de que buscan pasarlo bien en el momento… no tienen claridad de hacia dónde quieren ir en el futuro…>>,* estando consciente de las diferencias existentes con los jóvenes de su tiempo <<*…muy diferente a cómo era antes, cuando uno era joven… hoy en día… por todo lo que ven en televisión, saben que muchas veces el estudiar no va a significar una posición de trabajo… entonces están acá en el colegio, porque lo pasan bien… a veces en sus casas, no hay nadie que les diga lo que tienen que hacer…>>,* potenciado por contextos familiares permisivos, apáticos y despreocupados de las necesidades y responsabilidades educativas de un joven <<…*En sus contextos de origen, yo extraño aquella familia que se preocupe de ellos… de que los oriente… de que les digan lo que tienen que hacer… de darle importancia a la orientación, más allá de la entrega de cosas materiales (ropa, zapatillas, celular, etc.)…>>,* y en donde lo urbano, tiende a la minimización de las desigualdades sociales <<*…muy diferente a lo que ocurre en el contexto rural, donde las carencias son mayores… Acá en la ciudad, la pobreza se disfraza… el joven no conoce la realidad en la que está… menos aún podrá saber qué es lo que viene para el futuro… cuesta convencerlos de que deben trabajar para ser alguien en la vida… no ven más allá…>>,* promoviendo el mínimo esfuerzo y la comodidad.

Por otra parte, Humberto expresa su malestar hacia los criterios erráticos y desorganizados que propone el MINEDUC en cuanto a la organización de los contenidos en el subsector de Historia <<…*bueno el ministerio define erradamente… lo ha hecho durante muchos años… dicen veamos esto y después no lo veamos…*

veamos B… luego C… luego A y B… y lo vuelven a cambiar… realizan cambios recurrentes, sin mayor sentido…>>, ejemplificado en la calidad deficiente de los textos que se entregan *<<…En historia, se tiran libros con contenidos que no se incluyen finalmente en los programas… (por ejemplo en Tercero medio)…>>.* Otro de los ejemplos presentados por Humberto, apunta a la formación cívica y la organización curricular de estos contenidos, reflejado en los textos escolares *<<…Educación cívica, es el mejor ejemplo… te lo pintan de distintas maneras… bueno es que por ejemplo, en el caso de tercero medio… el ministerio pedía ver Historia Universal (Grecia, Roma, etc.)… y en los libritos venía para Chile 1900 en adelante… la evolución política…>>,* mostrando proactividad y autonomía en la selección de los contenidos más relevantes *<<…decidí tomar simplemente el tema de 1920 por el conocimiento político y el contexto… así ayudo a formar una conciencia política en la gente… a conocer lo que pasa… en el mundo laboral… y como al ministerio, uno tiene dos opciones… escogí que esta era la mejor… no quise tomar un tema que en Cuarto medio no se ve… estos tipos (refiriéndose al ministerio educación), son incoherentes en la forma de plantear los contenidos…>>,* para la formación cívica de los estudiantes.

En lo vinculado al trabajo pedagógico directo con adolescentes provenientes de contextos vulnerados, Humberto declara haber tenido alumnos que mostraban consumo problemático de drogas *<<…si claro… en Corral yo tenía un alumno que consumía pasta base… yo no tenía idea de todo esto… de estos asuntillos… es más, a veces en algunas fiestas me decían que fuera a revisar si estaban fumando marihuana… pero yo no sabía nada… me decía este joven cómo lo hacía para consumir…>>,* recordando el caso de un estudiante que buscaba estudiar en Corral, para alejarse de las malas influencias *<<…que había llegado a Corral, para apartarse de las amistades que tenía… para intentar cambiar…>>,* tras haber experimentado la muerte violenta de un pariente por riñas entre pandillas *<<…una vez, por estos barrios un grupo de jóvenes entro a esta casa y mataron a un joven delante de su abuela… creo que fue en 1996 o 1997… ese que murió o uno de los hechores… era pariente de este joven… eran parte de su contexto familiar…>>,* logrando bastante cercanía y confianza con este estudiante *<<…él me contaba sus cosas… al igual a que otros profesores… mi reacción ante este joven, era de cercanía…>>,* quien evidenciaba una pobreza lingüística significativa

producto del contexto de origen del que provenía <<*…a pesar del pobre lenguaje que tenía… era rasca… muy distinto a lo que uno esperaba… el joven eran tartamudo… y ahí tratábamos de minimizarlo… para que se sienta más cómodo con eso…>>.* No obstante, en palabras de Humberto, este estudiante comenzó a mostrar un cambio positivo en su comportamiento, a medida que los profesores lo apoyaban y brindaban afecto <<…*pero sí le dábamos el espacio para que el joven se sintiera querido…>>,* logrando cambiar su trayectoria vital, mediante sus estudios técnico profesionales <<*…luego, el joven terminó como técnico forestal… hizo su práctica…>>,* alcanzando una estabilidad familiar adecuada <<*…se casó con otra compañera… tuvo hijos…>>.* Años más tarde, Humberto confirmó que sus esfuerzos pedagógicos tuvieron resultados positivos <<*…con el pasar de los años, me lo encontré en Falabella… y me di cuenta que él salió adelante… de que tenía una intención personal por salir adelante…>>,* posibilitando su reinserción social y educativa, al igual que los esfuerzos desplegados al interior del INSAT para darles una oferta educativa integral a los jóvenes vinculados a episodios de infracción de ley <<*…acá en el INSAT, también hemos tenido jóvenes en conflicto con la justicia… mi receta es tratar de acercarme, tratar de conversar, de ser una persona cercana… de adaptarme a su lenguaje… de no tener prejuicios por su forma de hablar… Si me espantan sus historias… me emocionan a veces… pero trato de ser el profesor cercano… decirle en sus palabras, que no cometan errores…>>,* haciendo a un lado los prejuicios, y por ende, adoptando un estilo pedagógico amable, respetuoso, optimista y empático de las necesidades educativas del alumnado.

Lo descrito por Humberto, nos obliga a la profundización descriptiva de su quehacer pedagógico, caracterizado por un enfoque diferencial que ha ido enriqueciendo con el paso del tiempo <<…*Pedagógicamente… creo que Primero… en este colegio, yo trabajo de manera diferenciada… porque hay ayuda…>>,* estando consciente de las falencias formativas que poseía en este materia <<*…a nosotros no nos enseñan nada de cómo tratar la educación diferenciada... Mi duda siempre fue cómo evaluar diferenciado… si no lo sé hacer… antes, esto lo sabía sólo el jefe de UTP o el director… pero uno nunca lo sabía… tampoco me enseñaron un instrumento distinto… entonces acá, en el INSAT si estamos haciendo las cosas distintas… antes era como ensayo y error… pura "cachativa"…. Lo que uno creía… y a veces, si había*

*logros en la parte afectiva… si los problemas eran muy grandes, un pequeño detalle por parte del alumno… servía… si cumplía con las tareas, si se esforzaba en las pruebas… se evaluaba más que nada, la actitud de responsabilidad…>>,*apoyándose en la intuición pedagógica acuñada en sus años de ejercicio profesional.

Pese a lo anterior, Humberto se muestra conforme con los aportes y orientaciones educativas que le brinda el equipo de apoyo psicosocial <<…*Acá es distinto, porque tenemos un equipo de apoyo psicosocial… conformado por psicopedagoga, psicóloga, profesora diferencial, orientadora… ellos nos dicen cómo trabajar con los estudiantes… lo que necesita cada alumno… cómo relacionarnos con los estudiantes… como adaptar las evaluaciones, a las necesidades del alumno…>>,* con los cuales mantiene reuniones semanales <<*…nos reunimos todas las semanas, los viernes específicamente… esto ha sido súper valioso… porque nos permite ayudar a los jóvenes…>>*, que enriquecen su quehacer profesional y en definitiva, el aprendizaje exitoso de sus estudiantes

A raíz de la complejidad educativa que exhiben los adolescentes provenientes de contextos vulnerados, para los que muchos profesores no están preparados, según Humberto, es la consecuencia de un accionar desprolijo e ineficiente del MINEDUC en lo referido a la regulación de las carreras de pedagogía <<*…creo que el ministerio de educación no hace nada… es más, mientras más universidades callampa surjan, es mejor… los profesores salen cada vez con menor preparación… Un profesor de la Universidad de Chile con otra universidad, no existen muchas diferencias…>>.* De igual manera, Humberto señala que desde el nivel central le exigen una práctica pedagógica inclusiva <<…*lo otro, es que el ministerio en una sala de clases… pide nivelación, igualdad, equidad…>>,* desencadenando una merma en los procesos formativos del alumnado, ante niveles de exigencia precarios y deficientes <<*…pero eso es siempre hacia abajo… nunca ha ido para arriba… El ministerio no está pensando en mejorar realmente la calidad… sino que todo lo contrario… el ministerio ha bajado el nivel de las clases… uno ahora tiene que hacer cuestionarios y entregar las respuestas, revisar las pruebas, hacer las guías, etc…>>,* sumado a una amplia oferta educativa <<…*Se ha ido empobreciendo el nivel de las clases… además, el alumno no necesita tanto…*

porque como hay tantas universidades… para qué estudiar tanto, si las opciones son mayores…>>, en los que los criterios de selección son más bien laxos y precarios.

Humberto menciona que ante dificultades específicas mostradas por estos jóvenes, cuenta con el equipo de apoyo psicosocial <<…*voy donde el equipo de apoyo psicosocial ahora… siempre y cuando, hayan problemas de aprendizaje…>>.* Por otra parte, ante los desajustes conductuales que exhiben sus estudiantes, procura abordarlos desde un plano afectivo <<*…de lo contrario, cuando hay problemas conductuales… Hemos tenido alumnos derivados por Tribunales o instrucción de un juez…>>,* independientemente de su condición judicial, apelando a su formación valórica profesional <<*…ahí actúa el criterio, el cariño esencialmente, porque yo amo lo que hago…>>,* reiterando el amor y alegría que le provoca su profesión <<*…entro contento y salgo contento todos los días de mi vida… si hay algo que tuvieran que decir de mí los colegas, es que siempre ando contento… eso trato de entregárselos a mis estudiantes… sin juzgarlos… si resulta bien, si responden de mala manera… no sé…>>.*

Es importante señalar, que la trayectoria pedagógica de Humberto también ha estado marcada por eventos negativos, en donde recuerda haber sido agredido físicamente por un estudiante <<*…una vez, un alumno me atacó… Este joven que venía de otro colegio, me golpeó… él hacía lo que quería…>>,* a pesar de las diversas oportunidades de cambio que le brindaban como centro educativo <<*…pero si pedía oportunidades… yo lo trataba con cariño…>>,* relatando un episodio en que debió confrontar al estudiante, tras la queja reiterada de violencia física vivida por otra estudiante <<*…pero en una ocasión, él molestaba a una niña… era muy grosero… en este caso, se habló con él… yo le dije que era desleal conmigo, porque no me dejaba hacer las clases bien…>>,* provocando la ira y agresión de parte del joven hacia su persona <<*…entonces se paró abruptamente y me pegó un "pechazo"… con intenciones de seguir peleando… en ese caso, obviamente me sentí mal… porque los alumnos reaccionan mal…>>,* afectándolo negativamente producto de que el centro educativo no intervino adecuadamente en dicha situación <<*…acá el manejo disciplinario no fue el correcto… no se hizo nada… el alumno sintió que no pasaba*

nada… ni siquiera un llamado de atención… no ocurrió mucho… eso fue hace 3 años…>>.

El episodio descrito previamente, es un recuerdo de alto impacto emocional para Humberto, reconociendo el dolor que le provocó el accionar de este estudiante <<…*En lo personal, yo quedé bastante deshecho…>>.* Sin embargo, Humberto menciona que nuevamente le dieron otra oportunidad al estudiante <<*…al tiempo, conversé con el joven y le dimos una nueva oportunidad… siempre hay un mundo de oportunidades…>>,* hasta que finalmente se enfrascó en múltiples conflictos con otros docentes <<*…pero después tuvo problemas con otros profesores… fue violento con la profesora de inglés… subió mucho los niveles de violencia…>>,* experimentando mucha impotencia <<*…y ahí yo personalmente no supe qué hacer… uno no puede agarrarse a combos… uno no tiene esa preparación para resolver estos casos…>>,* estando consciente de la ausencia de herramientas efectivas como pedagogo, que le permitan manejar estos eventos <<*…pese a que como profesor uno tiene ramos generales de psicología, de cómo es el desarrollo del niño… no sabemos cómo afrontar estas situaciones… no nos enseñaron a manejar a un joven agresivo o al menos, a entender este tipo de comportamientos… este tipo de roces… se supone que nosotros… la mitad de nuestro trabajo es tratar de entender a los jóvenes…>>,* exteriorizando una mirada crítica y reflexiva acerca de su desempeño profesional en contextos vulnerados.

Humberto agrega que la conducta violenta del estudiante fue aumentando gradualmente <<…*después el estudiante… se transformó en una peste… aumentó sus niveles de violencia… agredió a un… en ese tiempo llegó un nuevo director… ese mismo día, agredió a un estudiante en práctica de educación física… quién le había exigido mayor disciplina…>>,* agrediendo físicamente a un alumno en práctica de educación física <<*…ante esta situación, el joven reaccionó y lo golpeó… el estudiante en práctica quedó muy mal…>>,* intentando ocultar la agresión <<*…unas alumnas vieron como el agresor se fue a golpear la cabeza al baño…>>,* para desviar el motivo del conflicto. En este sentido, Humberto expone que muchos docentes no están preparados para contener este tipo de situaciones tan complejas <<*…nosotros los profesores no sabemos esas cosas… nosotros los profesores nos podemos meter en tremendo lío…>>,* menos aún, aquellos pedagogos en formación <<*…Ahora ese*

estudiante en práctica ¿estaba preparado para enfrentar este tipo de comportamientos? Es una falla histórica del sistema…>>, los que muestran una menor preparación emocional ante estas situaciones. Además, Humberto menciona que antiguamente los profesores eran más confrontacionales, exhibiendo un mayor grado de madurez y dominio sobre sí mismo <<*…Entonces, antiguamente el profesor en general… o era choro y se imponía… hasta dejar callado a un estudiante… ese profesor quizás tenía una preparación psicológica que le venía por genética… pero y el que no… ¿qué pasa con el resto? Ese que viene como San Francisco… cargado con puro amor… no se le puede hacer…*>>. En definitiva, el estudiante abandonó voluntariamente el centro educativo <<…*Bueno finalmente, el estudiante abandonó el establecimiento educacional por su cuenta… ya que no se le podía echar…>>.*

Al consultarle a Humberto, acerca de las estrategias que emplea para motivar al alumnado, declara que sus años de ejercicio profesional le permiten generar clases activas y dinámicas <<…*Bueno… después de 23 años de ejercicio profesional… ahora me lo han dicho con mucha satisfacción que mis clases son entretenidas… yo estoy dispuesto a hacer cualquier cosa…>>,* teniendo claridad respecto a la intencionalidad de su quehacer profesional <<*…a liberar la intención pedagógica…>>,* y de la alegría con que expone los contenidos <<*…porque como a mí me gusta hacer clases… yo soy feliz acá… yo trato de transmitir todo eso en mis clases… toda mi felicidad… yo canto, pongo música, bailo… bromeo con los estudiantes…>>,* aportando significativamente a la construcción de un clima positivo dentro del aula <<*…los hago estar felices… intento que los estudiantes estén felices… ya que desde la felicidad, pueden estar atentos a muchas cosas… trato de que seamos felices…>>.* Humberto muestra claridad acerca de la importancia de utilizar herramientas didácticas activas que estimulen el aprendizaje del alumnado <<*…Por ejemplo, si un día la clase se vuelve puros retos… las cosas no funcionan… trato de utilizar medios audiovisuales (videos)… les dejo que ellos coloquen su propia música… algunas veces les canto canciones que ellos escuchan… como la música sound… también les repito chistes conocidos…>>,* cultivando las relaciones interpersonales positivas <<*…trato de contagiar la alegría… de esa manera, trato de motivarlos…>>,* en complemento a la labor pedagógica de orientación <<*…además, de entregarles el típico consejo u orientación sobre las*

decisiones que toman… pero lo primero que hago es tratar de que estén contentos…>>, que fomente el bienestar de los estudiantes en su proceso educativo.

En oposición a lo anteriormente descrito, Humberto se inclina por la utilización de un sistema de evaluación mixto <<…*Bueno recurro a las pruebas objetivas… las pruebas de desarrollo… y todo depende de si un alumno/a me pide que le pueda evaluar de manera diferenciada… hay distintos tipos de instrumentos que a los alumnos no les acomodan… entonces me dicen que mejor les haga una interrogación por ejemplo… y listo… A la mayoría, les gusta las evaluaciones con alternativas porque se pueden copiar… yo trato de hacer preguntas cortas… ya que las respuestas están ahí… entonces los alumnos saben dónde pueden encontrar las respuestas…>>,* mostrando apertura a la evaluación diferenciada de los aprendizajes de sus estudiantes *<<…Hay otros casos donde los alumnos son especiales… que tienen problemas de aprendizaje porque es muy problemática en su conducta…>>,* o de las problemáticas psicosociales que los aquejan *<<…la familia es igual, porque la otra vez salió de clases… y tuvo un altercado verbal muy fuerte con su hermana delante de todos… en general, ella es muy grosera… el colegio lo tiene asumido… Creo que el hogar de ella es terrible… Entonces ella me dijo "profesor yo quiero darle en vez de la prueba, una interrogación"… y con eso le ha ido mejor… no tengo claro cuál será el diagnóstico que tiene… pero con interrogaciones anda mejor…>>,* mostrándose flexible y empático con estos contextos formativos, comprendiendo el sentido concreto y específico de la evaluación <<…*Básicamente, las evaluaciones sirven para Medir el logro de los aprendizajes esencialmente… cumplir con los que me piden las notas… esencialmente es eso…>>.*

En este sentido, Humberto infiere que el aprendizaje de un estudiante se va reflejando en su comportamiento verbal y no verbal <<…*bueno yo creo que la mirada del alumno es la que expresa si está aprendiendo… su rostro es el que expresa el nivel de comprensión del estudiante… el insight que logra el estudiante frente a lo que se le está enseñando… eso se expresa físicamente… ahí uno se alegra… los rostros… yo miro mucho las caras de mis alumnos… los miro permanentemente… así veo cuando un estudiante va aprendiendo o cuando experimenta alguna dificultad… o cuando un estudiante está con desagrado… porque ahí, uno deja de sentirse importante… uno se*

siente fracasado cuando los estudiantes no aprenden…>>, ocupándose sistemáticamente de los avances y retrocesos de sus estudiantes, para que sean capaces de superarse, más allá de los espacios y tiempos escolares. En conexión con lo anterior, Humberto complementa la intuición con los apoyos técnicos de especialistas (psicopedagoga por ejemplo) <<…*Bueno las estrategias me las dan… porque tengo la voluntad para crear, idear y probar… pero eso es improvisado… en general, los que me dan esas estrategias son la unidad de psicopedagogía… son los profesionales que saben… puesto que ellos son los que saben… si me dicen entra saltando en un pie… yo lo hago… yo trato de seguir al pie de la letra las recomendaciones que ellos me entregan… uno simplemente coloca el "aderezo" con el que va a desarrollar la clase… la alegría…>>,* para abordar las dificultades específicas que puedan entorpecer el aprendizaje del alumnado situado en contextos vulnerados.

Así, Humberto declara mantener una estructura clara y dinámica en torno a la organización de sus clases, mezclando los contenidos con un buen sentido del humor <<…*Parto con el saludo siempre es con algún mensaje… un chiste o una broma… en algunos cursos, nos saludamos con mapudungún… todos de pie… por respeto a toda persona que entra a la sala… uno debe saludar de pie…>>,* dedicando un breve espacio de tiempo para recordar los saberes abordados en la clase anterior <<*…luego, hago un recuerdo breve de la última clase… alguna situación anecdótica del curso… para hacerlo entretenido…>>.* A continuación, Humberto presenta la finalidad y sentido de la clase así como las tareas asignadas con antelación <<*…después, presento el objetivo de la clase… ocasionalmente, reviso las tareas para la casa entregadas… aunque generalmente, siempre me olvido de revisarla…>>,* procurando la reflexión y el análisis permanente del estudiante acerca de las temáticas tratadas <<*…luego presento alguna imagen que represente de qué va a tratar la historia o el contenido que vamos a ver… posteriormente, conversamos sobre tales temáticas… por ejemplo, estamos viendo Hitler y sus secuaces… les hago preguntas reflexivas sobre estas temáticas… por ejemplo, me enteré sobre los negros nazi… y habían estudiantes que sabían harto de esto… partimos debatiendo sobre eso u otra temática contingente…>>,* para que vinculen dichos contenidos con sus contextos de origen <<*…trato de que lo relacionen con sus historias particulares… cercano a ellos… o por último, con aquellos*

más conflictivos… que puedan darse a conocer y participar… trato de que todos opinen… el resto es netamente contenido… pasar materia…>>, procurando aprendizajes polifacéticos y diversos, aplicados a sus espacios de vida cotidiana.

Lo descrito por Humberto, refleja la construcción de una relación pedagógica positiva y cercana con sus estudiantes <<…*con mucha cercanía y afecto… el saludo informal con ellos… el lenguaje cercano y acorde a cómo ellos se comunican…>>,* complementando el proceso educativo con sus propias experiencias personales *<<…brindo muchas oportunidades… conversarles sobre mis errores… de contarles los problemas que uno ha enfrentado y cómo los he superado… que vean que uno también ha enfrentado dificultades en la vida… que vean que tienen a un par, pero en otra etapa del ciclo vital…>>,* para que los estudiantes sean conscientes de las dificultades que uno enfrenta en la vida, manteniendo un rigor académico elevado y desafiante <<…*siempre mantengo una exigencia académica…>>,* que aporta en la construcción de la confianza en la relación educador educando <<… *y a la lealtad que se genera entre nosotros…*por eso algunos me cuentan sus problemas…>>.

En lo específicamente relacionado con adolescentes en conflicto con la justicia, Humberto es consciente de los procesos de diferenciación psicológica que experimenta cada joven a lo largo de su desarrollo <<…*Bueno hay problemas que describen a un alumno conflictivo… donde nacen con una determinada personalidad…>>,* fomentando la capacidad de responsabilización sobre su conducta *<<…uno puede intervenir, manejar… mantener cierto control o aplicar las normas… y que el alumno se dé cuenta… de que puede decidir de qué manera se pueden resolver los problemas…>>,* siendo conscientes de las decisiones que toman y de cómo estas pueden afectar los derechos de otras personas *<<…aplicando el respeto a la libertad… pero hay otros elementos que vienen de afuera…>>.* De igual manera, Humberto comprende las situaciones complejas que arrastran sus estudiantes, generando espacios más íntimos y de confianza con ellos *<<…entonces ahí, si uno no le da la oportunidad al alumno, de apartarse y de conversar… ya que son temas íntimos… es difícil… porque uno puede tener alumnos conflictivos, tristes, difíciles, íntimos que surgen afuera… y que es muy difícil que a uno le vaya a decir… por esto tengo rabia o pena… entonces, acá uno sabe la evolución de las situaciones y acercarse desde algún flanco…>>,* que les permita

resignificar tales eventos, corriendo el riesgo de verse emocionalmente afectado por las problemáticas que a ellos los rodean <<*…si el problema es de afuera… uno corre el riesgo, en mi caso… y en muchos otros casos de profesores que se vinculan afectivamente con los estudiantes… terminan golpeados afectivamente… y uno se da cuenta de lo débil que uno es… eso son riesgos…>>,* siendo consciente de los límites de su profesión.

A pesar de las complejidades educativas que muestran sus estudiantes, Humberto reconoce que su trabajo pedagógico provoca un impacto significativo en la vida del alumnado <<…*yo creo que tendría un alto impacto… me considero una persona creíble… y que el alumno, por mucho que yo le caiga mal o que no tenga ganas de escucharme… sabe que yo soy el profesor… y que en esta situación, puedo entregarle herramientas para salir del charco de agua en el que se está ahogando… aunque sea un charco de perfume… pero soy el único que puede darle herramientas para surgir… porque como no provengo de los herederos de chile… así como yo creía en el profesor que tenía adelante… y que me iba a entregar las herramientas para construir mi camino… el joven y la sociedad hoy en día también lo saben… hoy no puedo desperdiciar la misión que me dieron…>>,* coherente con la vocación de servicio y de amor por la labor educativa que abrazó hace más de 20 años, tal como lo hicieron en su momento, los profesores que a él lo formaron.

Asimismo, Humberto desarrolla la intencionalidad pedagógica como aquel propósito o finalidad que asume frente a la organización de la clase, más allá de la mera transmisión de los saberes <<…*Se refiere a lo que quiero yo, de acuerdo a la responsabilidad académica, social, laboral, humano y de los sueños… de lo que yo quiero como profesor, al enseñarle un determinado contenido a los estudiantes… para qué le enseño algo al estudiante… El sentido del contenido que se le presenta al estudiante… Por ejemplo, en los locos años 20 (1918-1939), entre las dos guerras mundiales… mi intención pedagógica fue que las mujeres valorarán su rol en la sociedad y cuánto les costó estar donde están… después de un millón de años… cómo se lograron esos cambios… entonces hablamos de la mujer… de su rol… mi intención es lograr el objetivo, pasar materia…>>,* estimulando la capacidad de reflexión y análisis crítico respecto a los eventos históricos que han marcado a la humanidad

<<…pero además, que ellos reflexionen profundamente sobre eso… para algunos, fue chocante saber cómo se lograron esos derechos… eso es una intención pedagógica… qué es lo que quiero yo como profesor, al entrar en la sala de clases…>>, convirtiéndose en un amplificador de sus estructuras de pensamiento.

Otro de los aspectos llamativos que emergen en el análisis biográfico de Humberto, es que se mantiene ligado al sistema público de educación por las garantías que le entrega en términos de estabilidad laboral *<<…Eh… (dubitativo)… primer aspecto es que no hay dónde más trabajar… no es que yo decida me voy a otro lado… no he buscado nuevas posibilidades de trabajo… Quizás, me he mantenido por la estabilidad laboral que ofrece el sistema…>>,* además de que le permite ampliar su formación profesional, ligado a las reformas implantadas *<<…segundo, es estable en términos de desarrollo de la profesión… porque sé cómo es el sistema y los plazos del trabajo… sé que se incluyen algunas cosas nuevas… pero ya conozco mis exigencias y mis derechos…>>,* lo que genera una apertura a la innovación pedagógica y a la mejora de la didáctica educativa *<<…además, acá siempre hay cosas nuevas… ahora estamos trabajando para aprender a usar las pantallas interactivas en laboratorio de inglés…>>.* Tales posibilidades, a juicio de Humberto, no se encuentran en el ámbito privado de educación *<<…hay muchas cosas nuevas y muchos recursos que en el sistema privado… quizás uno no encontraría… y yo tengo esencialmente, libertad profesional y tengo respeto profesional… porque si una situación o decisión profesional que yo no quiero… le puedo decir al director o jefe de UTP… simplemente NO… no lo comparto y punto… se lo hago presente a mis jefaturas y sé que me van a respetar… en otro sistema, me echarían de inmediato, aunque ellos no tengan la razón…>>,* reafirmando su compromiso con la educación pública, como un espacio de desempeño profesional docente que asegura respeto y autonomía en la enseñanza.

A pesar de lo anteriormente descrito, Humberto recuerda un momento en su trayectoria pedagógica donde evaluó la posibilidad de abandonar la profesión producto de un clima laboral negativo en un centro educativo donde ganó un concurso público *<<…O sea, con los estudiantes no… pero sí hubo un tiempo en el que no quise seguir siendo profesor… tenía que ver con el ambiente de trabajo… me sentí bastante mal… yo gané un concurso en Valdivia y me sentí estupendo… celebré con mi familia… era el*

menor de los postulantes y gané… así me fui al Liceo de Niñas…>>, generando un trastorno del estado de ánimo *<<…y en los 3 primeros meses, me dio depresión… tuve alopecia areata… estuve con pastillas… andaba muy mal…>>,* visualizando su trabajo como una experiencia negativa, aislándose de sus pares *<<…no bajaba a la sala de profesores… me quedaba en la inspectoría de los quintos pisos… donde hay asistentes de la educación… no bajaba a la sala de profesores… eso me costó un año bajar a compartir con ellos… los 6 años que estuve allí, fueron horribles… no quería ir a clases…>>,* ante un entorno de trabajo distante, hipócrita y adverso para él *<<…el ambiente de trabajo no me acomodaba… el clima laboral era muy empaquetado… lleno de mentiras, poses, caretas y con unas creencias antiguas… donde las señoras colegas mantenían el ideal de que el profesor era una imagen sagrada, alta, inalcanzable… una profesora me llegó reclamando que las niñas habían sido groseras y que eran desafiantes…>>,* producto de que se engrandecía innecesariamente la figura del docente *<<…distinto al ambiente que yo buscaba como profesor… no me cuadraba para nada ese clima… había un trato poco real…>>,* razón por la cual, comenzó a pensar en cambiar de profesión, dado que no le asignaban más horas de docencia *<<…yo muchas veces pensé en buscar otro trabajo… además, que como yo siempre pensaba que el director estaba en contra de lo que yo pensaba… jamás me dieron una hora extra… tenía 30 horas de trabajo… en ese momento, quedé con la mitad del sueldo… tuve problemas económicos en ese momento… entonces el colegio me caía mal…>>,* y en ese momento tenía necesidades económicas vinculadas a la manutención de su familia que lo apremiaban significativamente.

Esta situación pudo ser superada por Humberto gradualmente <<… *Comencé de a poco, a imponer mi forma de vida… a vivir con más alegría… comencé a relacionarme con las colegas…>>,* a pesar de que internamente no se sentía a gusto en ese centro educativo *<<…pero yo en el fondo no quería seguir allí…>>.* Por ello, aprovechó la oportunidad que se presentó tras el conflicto estudiantil del 2006 *<<…entonces cuando ocurrió el movimiento pingüino, surgió la posibilidad de cambiarme de colegio… y me vine al INSAT…>>,* insertándose en el INSAT, estando consciente de las complejidades educativas del alumnado *<<…aunque acá habían estudiantes más complejos…>>,* encontrándose con un entorno laboral positivo y

desafiante <<*…pero acá me sentí mucho mejor… el ambiente de trabajo era otro… a pesar de que entraban los alumnos, cosas como machetes o pistolas… pero con todos los problemas de la sala… creo que comencé de nuevo a vivir feliz, siendo profesor… todos los días me siento feliz acá… eso es realmente enfrentar los problemas…>>,* recuperando la pasión y amor por la pedagogía, su alegría característica y el deseo de contribuir a la formación del alumnado en contextos vulnerados.

En el INSAT, Humberto manifiesta una percepción positiva acerca del clima laboral y de la cercanía que han construido con el cuerpo docente <<…*aquí la relación es afectiva… gracias a Dios… son todos muy buenos para expresar los afectos… y los que no lo eran, se han ido acostumbrando… se permite uno regalonearse con los colegas… hay un excelente ambiente laboral… además, como yo soy de los más viejos… antes era el más joven en el liceo de niñas…>>,* convirtiéndose en uno de los docentes con mayor cantidad de años de servicio, y en base a esto, se convierte en un mediador positivo de los conflictos <<*…ahora yo soy de los viejos… entonces cuando hay ánimos de bajonearse o cuestionar decisiones malas…yo trato de intervenir… de animarlos a que salgamos adelante… de no bajar los brazos… y como uno ya ha vivido… se dedica a escuchar… nos llevamos bien… bromeamos… puedo dar mi opinión y me siento tomado en cuenta…>>,* promoviendo el sentido del humor, la escucha activa, la alegría y la importancia del compartir <<*…nos escuchamos mutuamente… todo se permite… lo pasamos muy bien… los recreos son un alimento para el alma… todos juntos, compartiendo y riendo… una relación muy buena…>>.*

En otro plano, Humberto indica que su único anhelo para el futuro es que sus estudiantes aprendan y salgan adelante <<…*en el ámbito profesional… a corto plazo, espero que mis alumnos vayan aprendiendo… que les vaya bien y que estén felices… a largo plazo, es encontrarme como todos los días que voy al centro… encontrarme con gente adulta que me saluda con cariño y que reconocen mi trabajo… poder verlos bien…>>.* En lo personal, Humberto declara sentirse pleno y muy satisfecho con lo alcanzado hasta el momento en lo familiar y profesional <<…*Ahora en lo personal, yo no aspiro nada más… ya tengo lo que necesito… como profesional, sólo necesito estar al frente de mis hijos… y que ellos vean cómo la gente reconoce mi trabajo… saludo a mucha gente… ellos mismos, me lo dicen en buena de que se sienten orgulloso de lo*

que yo he hecho…>>, alegrándose cuando se encuentra con estudiantes, quienes le agradecen por la huella positiva dejada en sus vidas.

Desde una perspectiva crítica, Humberto expresa su malestar ante las enormes desigualdades económicas y sociales existentes en Chile <<…*si… bueno es un tema amplio… el profesor es la única herramienta… en Chile, la pirámide poblacional… tenemos que 1 % de la población es rica y que puede vivir de sus riquezas… el resto para abajo, necesita estudiar… y los padres aunque tengan sueldos de millones, necesitan que sus hijos estudien para que puedan vivir…>>,* contexto en que la labor docente adquiere una enorme importancia, al ser los encargados de la formación integral de las personas <<*…y ahí entramos los profesores… entonces el país se ha desarrollado de la mano de la educación y de quienes educan… pero nosotros, los que educamos en la enseñanza media… somos los que formamos…>>,* y de la creación de conciencia acerca del tipo de sujeto y sociedad que se quiere conformar en el futuro <<*…formamos esencialmente conciencia… entonces todo lo que la sociedad sueña con la educación, como herramienta para que los muchachos estén bien formados, estén bien… está acá… pero esta conciencia política nueva que sale de cada alumno… depende de nosotros…>>.* Por ende, la profesionalidad docente siempre ha sido maltratada y minimizada en la sociedad <<*…y nos van a mantener siempre a nosotros subyugados, a que este es un trabajo que debemos cuidar… desde jefe DAEM hasta los jefes de UTP…>>,* coartando nuestras opiniones acerca de estas desigualdades <<*…nos van a hacer recordar a uno que este es un trabajo que debemos cuidar… y por lo tanto, cuidado con lo que vas a reclamar o lo que vas a hacer… ante cualquier situación, siempre pagamos los profesores y pagan lo mínimo…>>,* y desde una remuneración económica insuficiente para los altos costos de la vida en Chile <<*…no es que no hayan recursos… simplemente que en la medida que el profesor esté el nivel de la miseria, va a ser un tipo necesitado… porque a ¿dónde me voy a ir? Si soy profesor de historia…>>.* Dicho de otro modo, el campo laboral docente se vuelve más reducido, producto de la gran cantidad de jóvenes que se forman en universidades de duda calidad académica <<*…más aún ahora donde hay universidades que surgen no más… sin mayores exigencias… y salen más profesores… y esos profesores van a estar peor que nosotros…>>,* dentro de perspectivas curriculares deficientes e

impuestas desde el nivel central <<*…ahora esos cambios curriculares que llegan… son tirados de las mechas… los profesores no tenemos nada que decir… nada dicen… al final, siguen cambiando continuamente eso… y esos cambios, lo hace gente que ni siquiera saben lo que hacen…>>,* incidiendo negativamente en la calidad educativa de nuestro país <<*…por eso, la educación va ir cada vez más abajo… yo creo que esto cambiara en unos 50 años más, cuando la gente vaya donde un profesional y vea que está mal formado… que termine peor… y vea que el profesional salió de una universidad penca… y tenga que ir a otro profesional, saliendo bien… se darán cuenta de todo lo que costó eso… (Comparando una atención dental por ejemplo)…>>,* perpetuando el statu quo imperante y las falencias académicas entre lo público y lo privado.

En lo concerniente al trabajo con adolescentes provenientes de contextos vulnerados, Humberto evidencia mucha incredulidad y recelo hacia la formación pedagógica que reciben los jóvenes en la educación superior <<…*Eh… (dudoso)… no sé cómo se enseñara ahora en las universidades…>>,* puesto que a su juicio, se les prepara para trabajar educativamente con estudiantes tradicionales, que cuentan con soporte familiar y social <<*…pero yo pienso que se le enseña al profesor nuevo para atender a un alumno normal o tradicional, con familia (padres, hermanos, mascota, casa, auto, etc.)… con familia bien constituida… muy normal…pobre, pero normal…>>,* olvidando la entrega de competencias específicas que lo ayuden a trabajar con jóvenes provenientes de entornos vulnerados, vinculados a episodios de infracción de ley por ejemplo <<*…sin embargo, no se le enseña respecto a cómo relacionarse con un joven que ha delinquido… que es violento o que le tiene odio a la sociedad, odio contra la autoridad… o que ha sido violado… creo que a esa realidad, no se le enseña a enfrentarla…>>.* En palabras de Humberto, tanto él como sus colegas conocían de esta realidad, pero a su juicio, uno nunca esta 100 % preparado para lidiar con estas problemáticas <<*…nosotros conocíamos esa realidad… pero no sabíamos la historia previa de muchos jóvenes… sí estuvo preso o no… si le habían pegado por ser ladrón qué se yo… se ve que cada joven sueña cosas… que tiene metas… pero no se le puede tratar a todos por igual… creo que eso no lo enseñan…>>,* en que el maltrato y la marginación afecta directamente el proceso educativo de los estudiantes.

Recientemente, Humberto conoce un esfuerzo más decidido desde el nivel central, para trabajar con las necesidades educativas especiales *<<...incluso ahora recién se nos habla de los alumnos con problemas de aprendizaje…>>,* dejando de lado otras necesidades tan relevantes como la estimulación cognitiva *<<…Pero no se nos habla de las otras problemáticas que puede tener un estudiante… de cómo aprovechar y aplicar la teoría de las inteligencias múltiples por ejemplo…>>,* puesto que se pretende formar personas ingenuas y pasivas ante las desigualdades sociales *<<…eso ocurre porque la sociedad nos quiere mediocres… nos exige evaluaciones mediocres… no hay mayor interés en cambiar la realidad…>>,* reproduciendo el statu quo imperante. Más aún, existen instancias deficientes y reactivas de formación pedagógica en el sistema público *<<…o de capacitar de mejor manera al profesor… en los consejos se nos conversa de cosas muy generales… no hay un trabajo real…>>,* que reduce sus posibilidades de actuación ante la complejidad psicosocial de los estudiantes presentes en el INSAT *<<…la verdad es que no tenemos cómo enfrentar a este nuevo alumnado… con todas las complejidades que tiene… y que es parte de la sociedad chilena… y hay que atenderlo… es un mundo desconocido…>>.* En este punto, recuerda el episodio en que tuvieron dentro del centro educativo un estudiante que cumplía una condena judicial en un centro de régimen cerrado del SENAME *<<…por ejemplo, llegó un alumno a nuestro colegio y después de 6 meses supimos que él tenía una sentencia judicial… y que no tenía a su familia en Valdivia… y arrastraba una historia tan cruel… y ninguno de los colegas sabíamos… nos enteramos que un joven lleva 3 años detenido por robo con violencia… y ahí mismo, hay muchos colegas que quieren lincharlo… o sacarlo…>>;* y que cuando se enteraron los demás colegas, lo único que querían hacer era expulsarlo por el peligro que podría representar para la comunidad educativa.

En estas situaciones, a Humberto le gustaría tener mayor información y orientación respecto a cómo intervenir educativamente con éstos jóvenes *<<…debemos primero ser bien formados… Entonces, realmente nos gustaría que esas situaciones nos informen… que nos den a conocer la realidad de los estudiantes que estamos recibiendo…>>,* conociendo adecuadamente sus historias de vida *<<…que nos den cuenta de los jóvenes y las problemáticas que tienen…>>,* fomentando el acceso a la

educación para todos <<*…porque todo joven tiene derecho a ser educado… y me gusto o no, tienen que llegar a este colegio que es para todos… uno no puede ser indiferente… no puede enojarse con ellos o con el director… hay que darles oportunidades a todos…>>.* En caso que un docente se negara a la inclusión educativa de éstos jóvenes, para Humberto sólo reflejaría la incapacidad pedagógica de ese profesional, para responder a las necesidades educativas del alumno <<*…porque cuando uno se niega a esa realidad, refleja la incapacidad del docente por atender adecuadamente a este tipo de alumnado… es lo mismo que si uno va al médico con 3 dedos quebrados y el médico le diga… yo no veo eso… eso no puede ser…>>.* También hace un llamado al Estado, para que éste sea capaz de brindar condiciones idóneas para asegurar la educación para todos, sin minimizar sus condiciones y potencialidades <<*…el Estado que provee la educación, debe hacerse a cargo de estas realidades… y también, los profesores… pero además, este tipo de alumno no es reconocido en las políticas educativas… no se habla de ellos… se intenta ocultar esta realidad…>>,* o en que se promueven acciones educativas fragmentarias y superficiales <<*…se esconde la realidad educativa de aquellos jóvenes que cometen delitos, por ejemplo no hay fotos de ellos que digan que necesitan una educación… incluso, tal como les comentaba a mis alumnos… hay muchos de nuestros estudiantes que ni siquiera viven con sus papas (que son varios)… no tienen a nadie, pero igual necesitan afecto o protección… ni siquiera pueden celebrar el día del padre por ejemplo… cómo es posible que estas cosas no se sepan… más rabia siento uno…>>,* aumentando el malestar e impotencia de Humberto hacia las incoherencias y vacíos de las políticas educativas chilenas en el abordaje de los estudiantes más vulnerados.

En lo relacionado con la intervención pedagógica con adolescentes vinculados a episodios de infracción de ley, Humberto es enfático en señalar que el actual sistema no es idóneo o adecuado para este alumnado <<…*Ya que haya educación positiva… pero si pensamos en este tipo de jóvenes en conflicto con la justicia… creo que no hay mayores espacios… dicen que pueden llegar acá, pero no es lo que ellos necesitan… acá todos pueden llegar, pero no es lo mismo… es cómo si un joven con silla de ruedas, le dijéramos que puede llegar acá… pero si no hay ascensores… no es lo mismo…>>,* a pesar de las múltiples oportunidades y flexibilidad que brinda la

educación pública <<…*este sistema municipal da hartas posibilidades para los jóvenes… para aquel joven promedio o normal… recién se están abriendo posibilidades para jóvenes con capacidades diferentes, recién abriéndose…>>.* Por ende, Humberto reitera que los jóvenes infractores de ley es muy probable que se aburran con la estructura normativa y rígida de la escuela <<…*Creo que para aquellos jóvenes que han cometido delitos… las posibilidades son limitadas… pueden estudiar acá… pero no es lo que necesitan efectivamente… la inclusión de estos jóvenes es limitada… porque no es algo que dependa sólo de la escuela…>>,* potenciado por una estructura social que invisibiliza la realidad y necesidades de estos jóvenes <<*…yo no veo que se incluya eso… yo no veo en las noticias, que salgan temas relacionados a que vendrán nuevos recursos o instancias de capacitación para atender a estos jóvenes…>>,* describiendo la oferta escolar reducida existente para estos jóvenes en Valdivia <<*…de hecho acá en Valdivia… los espacios se limitan a la existencia de la Escuela Marcela Paz que existe al interior de la cárcel de menores… todo para callado… pero no hay más… muy poca gente sabe cómo funcionan esos sistemas… yo desconozco esa realidad… Y prefiero no saberla… porque se piensa que ahí está Frankenstein... A veces, uno prefiere no saber más…>>,* ironizando acerca de estos formativos y el aporte real que brindan a la reinserción social de aquellos jóvenes que delinquen.

Finalmente, Humberto se muestra agradecido y satisfecho con su profesión <<…*En mí… claro que sí… soy un tipo muy contento… el hecho de estar aquí con los jóvenes creo que me rejuvenece… con esto puedo enfrentar la vida…>>,* destacándose por un alto optimismo hacia la pedagogía y los aprendizajes logrados del compartir con sus colegas y estudiantes cotidianamente <<*…gracias a la alegría de mis alumnos, yo creo que he superado como 20 cánceres… compartir con los colegas… alimentarse de los seres humanos… de cada universo que significa cada uno de ellos…>>,* compartiendo esta pasión con su núcleo familiar <<*…llevar eso y compartirlo con mi familia, es grato… mis hijos me identifican como un tipo feliz… todos los días, tal como soy acá… eso significa algo para ellos… la belleza de cada uno, llega a mí… la comparto con los demás… creo que para mí es un privilegio estar aquí…>>,* mostrándose tremendamente conforme y bendecido con los múltiples elementos

positivos que le ha brindado su desempeño pedagógico a lo largo de su vida, contribuyendo a su desarrollo emocional y cognitivo.

5.1.5. Síntesis de las Entrevistas en Profundidad

Figura 4: Síntesis Gráfica de las Temáticas más relevantes que emergieron de las Trayectorias Vitales de los Pedagogos participantes en el estudio.

En relación a las Características del Maestro mediador situado en contextos vulnerados, es posible señalar que la totalidad de los pedagogos participantes en este trabajo exhiben el desarrollo de una alta empatía, comprensión e interés por conocer las realidades particulares de sus estudiantes, estando conscientes de las dificultades que enfrentan a nivel individual, familiar o comunitario para mantenerse insertos en el sistema escolar formal. Al respecto, Edgardo y Juan refieren la importancia de que los pedagogos puedan explorar los antecedentes familiares de sus estudiantes, resaltando la alianza familia – escuela para la construcción de ambientes favorecedores del aprendizaje, desde un estilo pedagógico amable, cercano y afectivo en el proceso de enseñanza y aprendizaje que despliegan al interior del INSAT. Por otra parte, Humberto se aboca a la tarea de provocar la reflexión en los estudiantes, explicitando los errores

que cometió durante su juventud, como una forma de incentivar la capacidad de cambio y aprendizaje a lo largo de su trayectoria vital. Asimismo, Julia relaciona las necesidades educativas especiales de su hija con las de aquellos estudiantes que pertenecen a los proyectos de integración y/o adolescentes en conflicto con la justicia, respetando y reconociendo sus posibilidades de aprendizaje, con una clara cercanía y conciencia acerca del sentido de la inclusión y diversidad educativa de cada estudiante, brindando oportunidades sistemáticas de desarrollo emocional y cognitivo al interior del aula escolar.

Otro de los aspectos relevantes develados en este trabajo, es la forma en Edgardo y Humberto transmiten a sus estudiantes la alegría y la apertura por el aprendizaje, promoviendo la construcción de ambientes educativos en que se tenga una visión positiva acerca de las personas, asumiendo la educación como un espacio de desarrollo integral. En este sentido, Julia y Juan son capaces de desplegar esfuerzos pedagógicos sistemáticos por innovar en su quehacer educativo, explicitando la necesidad de que los docentes sean capaces de generar estrategias didácticas agradables, novedosas y desafiantes para los estudiantes, que les permita avanzar en su vida.

Para lograr con lo anterior, Julia hace hincapié en la responsabilidad que tienen los docentes que se desempeñan en contextos educativos vulnerados por desplegar prácticas pedagógicas activas y divertidas, capaces de promover el aprendizaje práctico en el alumnado. A juicio de esta docente, se lograría mediante el trabajo en equipo, el análisis permanente sobre los aciertos y desaciertos que surgen en la cotidianeidad del espacio y tiempo escolar, así como la cohesión grupal en el cuerpo docente. De igual manera, lo expresan Edgardo, Humberto y Juan al destacar el trabajo en equipo, la escucha activa, el dialogo y la experiencia que entregan los años de ejercicio profesional, para encontrar y adaptar las estrategias educativas a las particularidades del alumnado.

La resiliencia pedagógica es compartida por Edgardo, Julia y Juan quienes comprenden profundamente, las complejidades sociales, psicológicas, culturales y económicas que exhiben sus estudiantes, haciendo que su práctica pedagógica deba adaptarse e integrar los múltiples obstáculos que enfrentan sus estudiantes para asistir

a los procesos de escolarización, vivenciando muchas veces eventos y situaciones tremendamente hostiles, pero que a pesar de aquello, se sienten responsables por aportar al desarrollo de estos jóvenes. Más aún, Humberto expresa claramente un episodio en que evaluó la posibilidad de abandonar su profesión, pero que tras haber ingresado al INSAT, logró encontrar colegas que lo apoyaron y motivaron a reencontrarse con la educación en contextos educativos vulnerados, sobreponiéndose a las adversidades que existen en los centros educativos públicos.

En cuanto a la trascendencia pedagógica, Edgardo siempre asumió la convicción de generar una acción pedagógica que superara los límites del espacio y tiempo escolar, incentivando el aprendizaje práctico y los deseos de superación en sus estudiantes. Asimismo, para Humberto, Juan y Julia ha sido muy conmovedor y gratificante el ver que con el paso de los años, se encuentran con diversos estudiantes a los cuales apoyaron y motivaron a que se superaran dentro del INSAT, siendo capaces de alcanzar éxito y desarrollarse plenamente en lo laboral, familiar y personal, reconociendo a cabalidad la influencia positiva que ejercen en los jóvenes que han pasado por el centro educativo y motivándolos en la capacidad de soñar y transformar sus vidas desde la educación. Estas características son tremendamente relevantes y significativas, puesto que dan cuenta del enorme rol que desempeñan estos pedagogos al interior del INSAT, cumpliendo muchas de las cualidades y estrategias pedagógicas positivas que favorecen la construcción de ambientes educativos activo modificantes capaces de romper con las profecías auto-cumplidas de fracaso escolar con las que muchos jóvenes situados en contextos vulnerados conviven diariamente, asumiendo una postura optimista, desafiante, cercana y activa ante las posibilidades de cambio y transformación del alumnado.

Profundizando en las pautas comportamentales del desempeño pedagógico exitoso, se destacan la apertura a la formación permanente exhibida por los participantes, visualizándolo como una instancia de reflexión y enriquecimiento técnico pedagógico que les brinda mayores herramientas para el abordaje y comprensión educativa de los estudiantes. Al respecto, Edgardo y Humberto se muestran siempre disponibles a la realización de capacitaciones y charlas que les ayude a mejorar la labor que realizan al interior del INSAT. De igual manera, Julia es una de las pedagogas que

muestra mayor flexibilidad e interés por participar activamente de las instancias de perfeccionamiento docente, prueba de ello, es su participación en el programa incipiente de capacitación de Red de tutoría y Alta UACH, con los que reflexiona e integra nuevas herramientas y enfoques educativos que promuevan aprendizajes integrales en el alumnado. No obstante a lo anterior, Juan señala que muchas veces las instancias de capacitación demandan el uso del tiempo libre por parte del docente (es decir, fuera de la jornada de trabajo), en circunstancias que esta área, debería ser una prioridad para el Estado, entregándole espacios adecuados de formación y capacitación para el profesorado.

Es importante mencionar que la totalidad de los participantes son capaces de identificar y describir diversas experiencias educativas en las que lograron desarrollar aprendizajes de alto valor e impacto en la vida de sus estudiantes, tales como la alianza escuela – comunidad formada por Edgardo, en donde potenció el desarrollo de actividades deportivas y culturas en el Liceo Benjamín Vicuña Mackenna, mejorando la imagen que proyectaba ante la comunidad. A su vez, Humberto se enorgullece al narrar la construcción participativa del Museo Vivo en Corral, donde exhibían los diferentes grupos indígenas que poblaron nuestro país, promoviendo la historia y la cultura. Por otra parte, Julia describe la forma en que un adolescente infractor de ley presente en el INSAT, desarrolló una práctica profesional en el área de Turismo, superando todas las expectativas del cuerpo docente, siendo reconocido por los turistas en lo referido a la atención al público y la seriedad con que asumió su educación técnica profesional. Así, Juan y el resto de los participantes explicitan el rol protagónico que generan desde la pedagogía para influir positivamente en el proceso de cambio y superación personal de sus estudiantes, reforzando el autoconcepto pedagógico y reafirmando su compromiso con la educación pública.

Todas estas acciones formativas, se ven reforzadas a juicio de Edgardo y Julia por la importante tarea de generar alianzas estratégicas y colaborativas entre el centro educativo y la comunidad (centros de padres, juntas de vecinos, clubes deportivos, Municipalidad, Consejo de la Cultura, SENDA, etc.), fomentando la integración del alumnado a las diferentes posibilidades de desarrollo e inserción territorial presentes en la Comuna de Valdivia, amplificando sus opciones de inserción laboral en el área

técnica de turismo y administración. Es decir, los pedagogos participantes en este trabajo son capaces de comprender que el proceso educativo supera con creces los límites del espacio y tiempo escolar, esforzándose permanente por desarrollar instancias formativas de carácter práctico que motiven a los estudiantes por completar sus estudios.

Asimismo, los pedagogos participantes construyen relaciones positivas con el resto de los docentes insertos en el INSAT, promoviendo un clima positivo y de confianza que brinda estabilidad, motivación y apertura a la innovación pedagógica. Al respecto, Edgardo ofrece espacios de confianza y cercanía con sus pares, para orientarlos y/o brindarles apoyo ante las dificultades de la vida. En este mismo sentido, Humberto aporta con el sentido del humor, la alegría y el afecto con sus pares, como una forma de distribuir adecuadamente el estrés y las presiones que existen en los centros educativos. En sintonía con lo anterior, Julia promueve el trabajo en equipo al interior de los docentes, puesto que a su juicio, es una competencia esencial en el área de turismo que permite una mayor flexibilidad, innovación y cohesión entre sus pares, para cumplir con las metas propuestas como centro educativo.

Las estrategias favorecedoras de un ambiente activo modificante al interior del INSAT, se desprenden de un quehacer pedagógico que cultiva y promueve la autonomía curricular. A propósito de esto, Edgardo, Juan, Humberto y Julia son enfáticos en señalar que gozan de un alto grado de libertad, flexibilidad e independencia a la hora de planificar los contenidos en los diferentes subsectores de aprendizaje que coordinan. Asimismo, buscan incesantemente innovar al interior del aula escolar, abriéndose a la integración de herramientas didácticas que les permita aumentar el interés y motivación de sus estudiantes por el aprendizaje. En este punto, Edgardo y Julia explicitan la utilización de diversas estrategias motivacionales y didácticas, tales como el juego, cuadros comparativos, rol playing, utilización de las tecnologías de la información y la comunicación, etc., que aseguren la construcción de clases activas, dinámicas y entretenidas para el alumnado. Tal como lo describe Humberto, quien utiliza el sentido del humor y el juego como estrategia de enseñanza, promoviendo la construcción de un clima ameno, atractivo y motivante al interior del aula, para desafiar y despertar la curiosidad en los estudiantes, ampliando sus

estructuras de pensamiento y desarrollo emocional. Esta postura pedagógica va acompañada de procesos de evaluación flexible, diferenciada y dinámica de los aprendizajes, que sea capaz de respetar los ritmos de aprendizaje del alumnado (reconocimiento de la diferenciación psicológica) así como las diferentes complejidades (sociales, familiares, culturales, etc.) que puedan afectar el desarrollo del estudiante, brindándoles experiencias verdaderas de éxito escolar. Tal como lo plantean Edgardo y Juan, quienes se esfuerzan por evaluar gradualmente el desempeño del alumno al interior de la clase, visualizando el aprendizaje como un proceso más que un mero resultado. Asimismo, Julia y Humberto se preocupan de cumplir con las exigencias del MINEDUC, realizando distintas modalidades de evaluación, tales como: pruebas objetivas (de contenido basadas en alternativas o de desarrollo), pruebas sumativas, evaluaciones prácticas (rol playing por ejemplo), exposiciones orales y co – evaluaciones, como una forma de que los estudiantes puedan estar más conscientes de los avances y retrocesos de sus pares.

Otro de los elementos destacables en esta categoría, gira en torno a que la totalidad de los pedagogos declaran sentirse conformes y muy beneficiados con los aportes del nivel central, para la mejora de la infraestructura y tecnología con la que cuentan al interior del INSAT, puesto que incide positivamente en la calidad de los aprendizajes que adquieren sus estudiantes. A modo de ejemplo, Humberto y Julia destacan los enormes beneficios que entregan el laboratorio de inglés y las pantallas interactivas, para que los docentes sean capaces de mejorar la forma en que presentan los contenidos a sus estudiantes, captando su atención y motivándolos en la incorporación de estas tecnologías en su futuro desempeño profesional. Asimismo, Juan y Edgardo refieren que los enormes avances en materia de infraestructura y tecnología (laboratorios de inglés y computación por ejemplo), superan con creces a muchos centros educativos privados, transformándose esto en una tremenda oportunidad pedagógica para que se utilicen adecuadamente en pro del aprendizaje significativo y complejo de los estudiantes pertenecientes al INSAT. Las estrategias y características pedagógicas señaladas precedentemente, encuentran mayor sentido e impacto a partir de que los participantes comparten su visión respecto a la enorme importancia del refuerzo social y afectivo del estudiante, dentro y fuera del aula escolar;

puesto que permite potenciar la autoestima positiva, la confianza, los deseos de superación y la motivación hacia al aprendizaje, que los ayude a superar los obstáculos y desigualdades sociales presentes en los contextos vulnerados de origen, transformándose la educación en una alternativa real de movilidad y transformación psicosocial del sujeto.

En sintonía a lo anterior, vale la pena destacar la vinculación socioeducativa positiva observada en la relación educador – educando al interior del INSAT Valdivia, develada a partir del análisis biográfico de Edgardo, Juan, Humberto y Julia, quienes construyen un vínculo afectivo, cercano y de confianza con sus estudiantes, estando conscientes de las experiencias previas que éstos arrastran, y al mismo tiempo, promoviendo el respeto, el esfuerzo y al responsabilidad, como valores esenciales para la superación personal en la vida. Al respecto, Humberto, Juan y Julia transmiten cotidianamente a sus estudiantes que la educación continua puede convertirse en una alternativa real de cambio y superación en la vida, compartiendo diferentes experiencias vitales acerca de la forma en que muchos estudiantes han logrado salir adelante, independientemente de sus contextos de origen y/o problemáticas que los aquejan. Por otra parte, Edgardo y Juan manifiestan un estilo convencional y planificado de conducción y manejo al interior del aula, procurando el trabajo personalizado y el juego como herramienta promotora de aprendizajes significativos. A diferencia de lo anterior, Julia y Humberto son pedagogos que van más allá, rompiendo con la monotonía tradicional del clima escolar; procurando que los estudiantes conozcan los objetivos fundamentales de cada clase, que asuman una postura activa y crítica en torno a su aprendizaje e incentivando el trabajo colaborativo entre pares, para que avancen en el desarrollo de habilidades sociales (negociación, comunicación, asertividad, etc.), que los prepare de mejor manera para su inserción en el vertiginoso mundo laboral.

En lo referido a la resolución de conflictos al interior del centro educativo, Juan, Edgardo y Humberto recurren al dialogo y la mediación, como estrategia de contención emocional que otorgue espacios de reflexión y análisis funcional de la conducta por parte del alumnado, tratando de evitar una escalada más agresiva del conflicto. Para ello, destinan parte del tiempo del aula escolar, para conversar y construir un lazo de confianza con aquellos estudiantes que poseen mayor complejidad educativa,

promoviendo la resolución no violenta de las diferencias. Pese a lo anterior, Julia recalca la necesidad de que los protocolos (manual de convivencia escolar por ejemplo) de manejo y abordaje del conflicto, deben revisarse continuamente como una manera de estar mejor preparados como centro educativo, para enriquecer la convivencia escolar y la atención a la diversidad. En adición a los elementos descritos anteriormente, todos los pedagogos participantes muestran un alto grado de sensibilidad emocional e interés por apoyar transversalmente al alumnado situado en el INSAT Valdivia, procurando la construcción permanente de un vínculo positivo y seguro con sus estudiantes, que les entregue mayor posibilidad de actuación y abordaje de los conflictos que puedan surgir en la cotidianeidad del espacio y tiempo escolar, colaborando participativamente en la construcción de un clima escolar ameno, respetuoso y tolerante entre los actores educativos.

La Construcción de la Identidad Pedagógica en Contextos vulnerados se caracteriza por una alta vocación de servicio y compromiso por parte de los pedagogos con el sistema municipal de educación, al haber cursado mayoritariamente su formación escolar y profesional en el sistema público. Asimismo, la totalidad de los participantes reconocen y valora el enorme aporte que realizan a la sociedad, en la tarea de vincularse educativamente con los estudiantes provenientes de entornos marcados por las desigualdades sociales imperantes en nuestra sociedad. Pese a ello, reconocen que a lo largo de su trayectoria vital han podido ir enriqueciendo su calidad y formación pedagógica mediante la improvisación, el aprendizaje por ensayo y error, la resiliencia, la creatividad y la superación de las dificultades vividas con los diversos estudiantes que han estado insertos en el INSAT Valdivia, desde un marco relacional optimista y flexible acerca de las posibilidades de desarrollo de los educandos.

En lo específico, Edgardo, Juan, Humberto y Julia gozan de una estabilidad familiar adecuada y un alto grado de satisfacción marital, encontrándose en la etapa de consolidación familiar puesto que gran parte de sus hijos se encuentran terminando enseñanza media o en pleno consolidación en la educación superior. Pese a lo anterior, es necesario explicitar que Edgardo se encuentra próximo a la jubilación, viviendo la etapa del nido vacío (puesto que sus hijos son absolutamente independientes y han conformado un nuevo núcleo familiar), y por otra parte, Julia y Humberto tienen hijos en

la enseñanza básica y/o media, mostrando una activa participación en el proceso formativo de sus hijos. Con respecto a la función que desarrollan dentro del centro educativo, es posible indicar que Edgardo se encuentra a cargo de la Inspectoría General del INSAT, siendo además, poseedor de la Licenciatura en Pedagogía en Lengua Inglesa. A su vez, Humberto se desempeña como responsable del subsector de Historia y Geografía; Julia se encarga de la coordinación de la especialidad en Turismo (complementado con su formación como Ingeniera en Administración de Empresas de Turismo) y Juan es el docente responsable del área de Matemáticas y Física (como especialista en enseñanza media), colaborando de manera complementaria en el Laboratorio de Computación.

En la reflexión crítica de las trayectorias pedagógicas de los participantes, Humberto y Julia son sinceros al indicar que sus primeros años de ejercicio pedagógico estaban guiados por cierta inmadurez profesional, la intuición, la improvisación y la flexibilidad, para responder a las necesidades y particularidades que mostraban sus estudiantes. Además, Juan agrega que la mayoría de las universidades forma a los futuros pedagogos en las áreas comunes tales como estrategias de evaluación, currículum, planificación y manejo de grupo; dejando de lado o quizás invisibilizando las complejidades que pueden mostrar los alumnos situados en contextos vulnerados (habiendo estado vinculados a episodios de infracción de ley, consumo de alcohol y drogas, agresividad, etc.), aspectos y situaciones que muchas veces se ocultan o mantienen en reserva dentro de los centros educativos, para evitar los procesos de estigmatización y marginación, agrega Humberto.

En la exploración del origen escolar de los participantes, encontramos que todos son oriundos de la ciudad de Valdivia, desarrollando mayoritariamente su formación escolar en el sistema municipal de educación. No obstante, resulta llamativo indicar que dos de los pedagogos cursaron sus estudios básicos y medio en establecimientos pertenecientes a congregaciones religiosas. De manera que Humberto estudió en el Colegio Santa Cruz (dirigido por religiosas) y Seminario San Fidel (Comuna de San José de la Mariquina) y Julia cursó sus estudios en el Colegio María Auxiliadora de Valdivia (dirigido por religiosas). A diferencia de lo anterior, Edgardo menciona haber comenzado sus estudios de enseñanza básica en el Colegio Alemán de Valdivia, para

luego ingresar al Liceo de Hombres Armando Robles Rivera (Valdivia), donde encontró un mayor nivel de satisfacción y desarrollo en lo deportivo. Con respecto a la formación universitaria, todos los pedagogos fueron formados en la Universidad Austral de Chile, desde diferentes áreas de conocimiento.

Los participantes muestran una trayectoria pedagógica relevante y significativa en el sistema municipal de Educación. A modo de ejemplo, Edgardo acumula a la fecha un total de 40 años dedicados a la pedagogía, cumpliendo de manera alternada funciones ligadas a la dirección educativa (Inspectoría, Subdirector, etc.) y trabajo en aula, en el área de inglés. Por su parte, Humberto acumula un total de 23 años de ejercicio pedagógico en el subsector de Historia y Geografía. Julia posee un total de 13 años de ejercicio profesional, enfocada absolutamente a la educación técnico profesional en la especialidad de Turismo y, por último, Juan posee un total de 30 años de ejercicio de la profesionalidad docente en contextos vulnerados (Colegio Los Avellanos o INSAT por ejemplo). Con respecto al uso del tiempo libre, los pedagogos muestran un patrón de comportamiento convencional y estable, enfocándose exclusivamente en la realización de actividades familiares, producto de la etapa de crianza en la que se encuentran muchos de ellos. Ahora bien, Edgardo y su cónyuge (al estar en proceso de jubilación), declaran su interés por las actividades al aire libre en el sector costero de Valdivia; Humberto se inclina por la revisión de documentales y programas educativos en la televisión (Nat Geo o History Channel por ejemplo); Julia expresa su afición por el deporte (gimnasio) y la realización de manualidades en su hogar, y por otra parte, Humberto destina gran parte de su tiempo libre a las labores y responsabilidades que posee como pastor de una Iglesia Evangélica en Valdivia, actividad que desarrolla desde su juventud y en donde gran parte de su familia participan activamente.

Con respecto a los Desafíos de la profesionalidad docente, como temática emergente de enorme interés para este trabajo, los participantes realizan aportes y reflexiones interesantes respecto a las particularidades que adquiere el ejercicio pedagógico en contextos educativos vulnerados. De esa manera, Juan, Humberto y Edgardo son capaces de explicitar la necesidad de que los futuros pedagogos puedan contar con mayores herramientas para el abordaje efectivo de jóvenes que exhiben

cierto grado de riesgo psicosocial (infractores de ley, consumo problemático de Alcohol y drogas por ejemplo), logrando el despliegue de estrategias de enseñanza coherentes con las necesidades de aprendizaje del alumnado que convive con estas problemáticas. Lo anterior, se explica en palabras de Edgardo y Humberto quienes indican que en sus primeros años de ejercicio profesional no existían mayores orientaciones, protocolos o instructivos que los ayudara a afrontar los conflictos críticos vividos con los jóvenes que provenían de contextos vulnerados, coartando el abordaje integral de estas problemáticas. Sin embargo, Julia y Juan son bastante críticos en este punto, al mencionar que pese al avance logrado en materia de los manuales de convivencia, resolución efectiva de conflictos y el claustro analítico de los docentes en torno a los jóvenes que exhiben mayores problemáticas sociales o conductuales, urge la instauración de un trabajo más riguroso, sistemático y técnico, en lo referido a convivencia escolar, considerando las características de los estudiantes insertos en el INSAT.

En lo global, los participantes manifiestan su descontento hacia las diversas reformas escolares implementadas desde el nivel central, puesto que en su mayoría tienden a la perpetuación de las desigualdades sociales, coartando muchas veces las posibilidades de transformación y movilidad social del alumnado más vulnerado en sus derechos fundamentales. Prueba de ello, es que Edgardo y Humberto cuestionan la mirada fragmentaria y cortoplacista de los gobernantes, a la hora de proponer cambios y modificaciones en el sistema escolar chileno, denotando una absoluta incapacidad para tomar decisiones consensuadas y constructivas que aporten directamente a quienes más lo necesitan. Adicionalmente, Julia expone su malestar ante la incertidumbre en la que se encuentran los docentes insertos en la educación técnico profesional, producto de la evaluación docente que clasificará a los pedagogos, influyendo en una eventual merma económica de sus remuneraciones, y por otra parte, deja entrever una serie de modificaciones reactivas e incoherentes que se integran en el currículum de la especialidad de turismo, obstaculizando la integración de otras áreas tremendamente necesarias en este campo profesional (uso de plataformas digitales para la administración de empresas de turismo por ejemplo). A su vez, Juan expresa su malestar ante la sobrecarga administrativa que enfrentan los docentes en la actualidad,

mermando el tiempo disponible para abocarse a la planificación y preparación de la enseñanza, debiendo realizar tales acciones en un horario extra laboral, afectando muchas veces la vida familiar, recreativa o el descanso.

En conexión con lo anterior, Edgardo, Julia y Juan están conscientes de las deficiencias formativas que los pedagogos exhiben para atender situaciones específicas como las necesidades educativas especiales o los problemas conductuales de los jóvenes (infractores de ley por ejemplo), puesto sólo se les prepara para atender a un alumnado que cuenta con una adecuada red de soporte familiar, económica y cultural. Realidad que es absolutamente opuesta a lo que observan en el INSAT, donde deben ser capaces de generar herramientas pedagógicas que les permita relacionarse adecuadamente con todos aquellos jóvenes que sufren el impacto de la marginación y las desigualdades imperantes en la sociedad. Estas deficiencias se tornas más difíciles, a juicio de Humberto cuando se encuentran con un sistema educativo que obstaculiza las instancias de actualización profesional docente, estando más interesados en los resultados de aprendizaje, que en una mejora sustancial de los procesos formativos del alumnado.

A propósito de lo anterior, todos los participantes muestran un alto grado de acuerdo y sintonía respecto a lo fragmentario, superficial y rígido de los sistemas de evaluación y medición de los aprendizajes existentes en Chile (SIMCE o PSU por ejemplo), puesto que aumenta el nivel de desmotivación por parte de los actores educativos (estudiantes y profesores), ante un sistema tan reduccionista, convirtiendo el aprendizaje en un proceso monótono, aburrido, agotador y exclusivamente abocado a la segmentación del alumnado, según su rendimiento escolar trayendo consigo un sistema perverso de incentivos económicos y materiales para aquellos que cumplan de mejor manera con las exigencias propuestas desde el MINEDUC.

En otras palabras, Edgardo, Humberto, Julia y Juan son pedagogos que construyen diversas reflexiones y observaciones pedagógicas en torno a su vasta trayectoria profesional, coincidiendo en la importante tarea de transmitir e inculcar en su alumnado, una mayor capacidad de aprendizaje en torno a sus errores; la importancia del respeto y el afecto en la relación con sus pares que posibilite la construcción de un dialogo recíproco y constructivo entre los actores educativos. De igual manera,

promueven el respeto a los límites y espacio vital de las personas; buscando generar mayores espacios de discusión y abordaje integral de los conflictos que emergen en los diversos espacios y tiempos escolares (a pesar de lo estresante y agotador de este rol pedagógico), recalcando el valor del docente como un profesional formador de personas en términos éticos, políticos y culturales.

Otra de las temáticas categoriales relevantes que emergen a partir de los relatos de los pedagogos participantes, apunta a las Complejidades Educativas de la Adolescencia en Contextos Vulnerados, caracterizada por una percepción compartida en torno a la adolescencia, como una etapa evolutiva diversa, caótica y ambivalente, marcada por la impulsividad, la diferenciación progresiva de las figuras de autoridad, la construcción de la identidad y la exploración permanente a nivel de su grupo de pares; demandando la adopción de prácticas pedagógicas activas, capaces de contener y orientar afectivamente a los jóvenes en su intenso proceso de diferenciación psicológica. Así, Humberto y Juan son capaces de evocar diferentes experiencias educativas en las que se relacionaron con estudiantes que estaban vinculados a episodios de infracción de ley o que provenían del SENAME (Hogares de protección de derechos como Fundación Mi Casa), arrastrando una serie de problemáticas psicosociales que en ciertas ocasiones, obstaculizaban los procesos de escolarización tradicional. Por ende, exigía por parte de los docentes, la incorporación de estrategias activas de enseñanza y de contención emocional que les permitiera lograr un mejor manejo de este alumnado, fomentando su mantención dentro del sistema escolar formal. En otra área, Julia reconoce que la adolescencia es una etapa tremendamente dinámica, pero que adquiere mayor complejidad cuando el alumnado presenta necesidades educativas especiales o que han vivenciado episodios de vulneración de derechos grave (una violación por ejemplo), lo que implica un mayor grado de regulación emocional por parte del educador, para brindar procesos educativos capaces de atender a la enorme diversidad de estudiantes que se insertan en el INSAT. Más aún, Edgardo hace alusión a que en la revisión de su trayectoria pedagógica recuerda haberse relacionado con muchos jóvenes provenientes de contextos vulnerados, los que arrastraban un alto grado de retraso pedagógico, encontrándose muchas veces con estudiantes que lo superaban en edad; requiriendo que el pedagogo lograra incorporar

estrategias efectivas de manejo de grupo y de liderazgo dentro del aula escolar, para promover un aprendizaje sistemático en estos jóvenes.

En sintonía con lo anterior, Edgardo y Julia hacen mención a diversas situaciones en las que enfrentaron directa o indirectamente, conflictos significativos con estos estudiantes, en los que había agresión física o incluso amenazas de muerte hacia algún funcionario del centro educativo, evidenciando un alto grado de violencia y agresividad durante la adolescencia. Estos episodios son evocados por los pedagogos como instancias de aprendizaje y de reflexión crítica, acerca de la difícil tarea que desarrollan en contextos educativos vulnerados y de la necesidad que cada profesional de la educación, sea capaz de atender integralmente a las complejidades conductuales, psicológicas, emocionales y/o sociales que arrastran muchos de los estudiantes, atendiendo a la diversidad e inclusión educativa tan necesaria en los tiempos actuales.

En relación a los objetivos que orientan este trabajo, resulta necesario describir los Obstaculizadores de las Experiencias de Aprendizaje Mediado, caracterizada por los pedagogos como aquel conjunto de variables y/o factores individuales manifestados por alguno de los estudiantes insertos en el INSAT Valdivia, que coartan muchas veces sus verdaderas posibilidades de desarrollo emocional y cognitivo al interior del aula escolar. Dicho de otro modo, el alumnado exhibe un comportamiento en que predomina la pasividad, apatía y despreocupación frente al aprendizaje; alta dificultad para soñar y fijarse metas a futuro; precario desarrollo del autoconocimiento y un bajo sentido de competencia individual (afectando el desarrollo de una autoestima saludable). En este sentido, Juan y Humberto se muestran acongojados al recordar múltiples episodios en que el alumnado sólo refiere vivir el presente, sin grandes aspiraciones y con un alto grado de desconfianza e inseguridad personal acerca de sus alternativas de éxito escolar, como consecuencia de entornos de origen altamente deprivadores.

En lo familiar, existen estudiantes que provienen de entornos en que predomina un estilo de apego desorganizado u ambivalente; estilos de crianza permisivos, ambivalencia socioemocional de las figuras parentales (dificultándose enormemente la capacidad de fijar normas y límites en la adolescencia). Al respecto, Humberto, Julia y Juan comparten una visión generalizada en torno a que muchas veces, las familias de origen de sus estudiantes funcionan como hogares expulsores de los jóvenes

(predominando la violencia, el consumo de drogas, etc.), desatendiendo significativamente sus responsabilidades parentales, relegando gran parte del proceso formativo (valórico y emocional por ejemplo) a los centros educativos, aumentando el malestar y la tensión en el espacio escolar, ante la disgregación o disfuncionalidad familiar con la que convive el alumnado. De manera anecdótica, Juan describe el caso de muchas familias que sólo concurren a matricular a los estudiantes para tramitar beneficios económicos impulsados desde el Estado (asignación familiar por ejemplo), para luego simplemente desertar y continuar con sus vidas, lo que a su juicio, sólo perpetúa el asistencialismo y la comodidad por parte esas familias, desconociendo la importancia de la educación como herramienta transformadora sobre el educando.

Por otra parte, los educadores son sinceros y críticos al señalar que cotidianamente conviven con un entorno laboral donde existe una sobrecarga significativa de trabajo administrativo en desmedro de la acción educativa (posibilidad de innovar o planificar el aprendizaje). De hecho, Edgardo, Julia y Juan son explícitos en señalar que gran parte de la planificación de sus actividades escolares deben realizarla fuera de su jornada laboral, ocupando parte de su tiempo libre de recreación y ocio. Adicionalmente, se desprende de sus palabras el reproche que realizan en torno a la existencia de un currículum rígido, amparado en una serie de reformas escolares superficiales y fragmentarias que perpetúan el *statu quo*.

A nivel comunitario, los pedagogos refieren contar con un alto índice de vulnerabilidad escolar, producto de que muchos de sus estudiantes provienen mayoritariamente de contextos vulnerados, marcados por la cesantía, marginación y exclusión social; fácil acceso al consumo de alcohol y drogas, etc., razón por la cual, se visualizan como dificultades directas o indirectas, que merman las potencialidades de aprendizaje del alumnado, obstaculizando las experiencias de aprendizaje mediado producto de la privación cultural en la que muchos de estos estudiantes se encuentran situados desde temprana edad.

La realidad psicosocial descrita anteriormente, permite comprender en palabras de Julia, la difícil tarea que enfrentan como educadores, para tratar de romper con estas profecías de fracaso y marginación que arrastran muchos de sus estudiantes en el INSAT, motivándolos en la superación de dichas problemáticas, y al mismo tiempo,

convirtiendo la educación en un mecanismo de movilidad social de enorme relevancia, que impacte adecuadamente en las estructuras de pensamiento de los jóvenes, para potenciar su desarrollo emocional y cognitivo. No obstante, Juan y Humberto exhiben cierto grado de suspicacia e incertidumbre acerca de las posibilidades reales de transformación social que se pretenden alcanzar en la educación pública, ante un sistema que tiende a nivelar hacia la ley del mínimo esfuerzo, impactando negativamente en el proceso de aprendizaje del alumnado. Más aún, están conscientes de las deficiencias administrativas, curriculares y técnico – pedagógicas que se impulsan desde el nivel central, producto de la imperiosa necesidad de cuantificarlo todo, convirtiendo los centros educativos en "empresas" que responden eficientemente a las necesidades del sistema económico neoliberal, altamente competitivo, individualista y reproductor de las desigualdades existentes en nuestro país.

5.2. INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Acabado el proceso de análisis y producción de los datos que emergieron a partir de las entrevistas en profundidad de corte biográfico, realizadas a Edgardo, Humberto, Julia y Juan (pedagogos insertos en el INSAT Valdivia), empleamos el Análisis de Contenido siguiendo la lógica de la Teoría Fundada (Strauss y Corbin, 2002). Esta opción metodológica fue orientando cada una de las etapas de producción de los datos, facilitando la descripción, codificación, reducción y clasificación de la información en base los Temas Eje (intencionados desde las entrevistas), preparando la emergencia de las categorías de análisis más relevantes dentro del estudio. Por ende, la categorización en palabras de Bardin (1996: p. 90) se entiende como aquella "operación de clasificación de elementos constitutivos de un conjunto por diferenciación, tras la agrupación por analogía, a partir de criterios previamente definidos", en este caso, utilizamos criterios temáticos y de repetición (Rodríguez, Lorenzo y Herrera, 2005: p.141), los cuales permitieron profundizar en el contenido latente y en el contexto social desde donde emerge y cobra vida el relato de los maestros participantes, así como la voz de los testigos de vida representados por alguno de los estudiantes insertos en el centro educativo donde se circunscribió este trabajo.

Dicho lo anterior, el trabajo de campo y posterior estudio de los datos, nos permitió, de manera preliminar, el levantamiento de ocho categorías de análisis o temas

ejes, emanados a partir de las Historias de Vida de los cuatro educadores entrevistados:

- Características del Maestro Mediador en Contextos Vulnerados
- Pautas Comportamentales del Desempeño Pedagógico Exitoso
- Estrategias Favorecedoras de Ambientes Educativos Activo Modificantes
- Vinculación socioeducativa positiva
- Construcción Socio-histórica de la Identidad Pedagógica
- Desafíos de la Profesionalidad Docente
- Complejidades Educativas de la Adolescencia
- Obstaculizadores de las Experiencias de Aprendizaje Mediado

Cada una de las categorías de análisis expuestas anteriormente, se encuentran conectadas a partir de diversas relaciones de proximidad y/o causalidad, adquiriendo sentido y enorme relevancia en la profundización biográfica y pedagógica de los participantes, aportando una mirada enriquecedora y compleja acerca del desempeño pedagógico en contextos vulnerados.

Más aún, cada una de estas categorías conservan una enorme riqueza conceptual, experiencial y didáctica, demandando un análisis integrativo, recursivo y contextual, que permita captar la complejidad de sus orígenes y sentidos en que fueron emergiendo a lo largo del trabajo de campo.

5.2.1. Características del Maestro Mediador en Contextos Vulnerados

Esta categoría describe y profundiza en una serie de atributos personales exhibidas por los pedagogos participantes en este trabajo, los que se desempeñan en el INSAT Valdivia. De tal modo, en lo pedagógico *Edgardo*, *Juan*, *Humberto* y *Julia* manifiestan algunas características de enorme relevancia para este trabajo, las que favorecerían la construcción de experiencias de aprendizaje mediado por parte del alumnado sujeto de mediación, destacando entre ellas:

- Alta conciencia de cambio frente al desempeño de sus estudiantes. En este aspecto, los hallazgos son coherentes con lo propuesto por Calderón (citado en Silvia López de Maturana, 2015: p. 44), asumida como una estrategia pedagógica que favorece en el alumnado, la exploración y el descubrimiento de

su “ser creativo”, dicho de otro modo, encontrar en sí mismo la capacidad de construir nuevos saberes a partir de los entregados por los docentes, a través de propuestas que provoquen la autogeneración de aprendizajes y que lo transformen en un protagonista de su propio desarrollo cognitivo y emocional.

En complemento a lo anterior, una de las habilidades relevantes en todo educador es saber adaptarse a las necesidades del momento pedagógico que está sucediendo en ese instante dentro del aula escolar, adquiriendo un enorme valor la calidad de la interacción entre educador – educando, para que esta sea dinámica y cambiante (Schön, 1992; Gladwell, 2005), actitud reflejada por los participantes de este estudio, y que su vez, es descrita por los estudiantes entrevistados de manera complementaria.

- Implicación pedagógica: siendo hábiles en la organización educativa de los estímulos más adecuados para que el estudiante amplíe sus estructuras internas de pensamiento; superando las limitaciones impuestas por su herencia, contexto de origen, historia de vida, etc. Asimismo, *Humberto, Juan* y *Julia* construyen una vinculación afectiva y recíproca entre profesor / estudiante; siendo conscientes de sus aciertos y desaciertos, así como de la posibilidad de generar aprendizajes a partir de sus experiencias vitales (Torre y Godoy, 2004); asegurando un mayor equilibrio entre la adquisición de conocimientos o saberes y la reflexión en torno a sus problemáticas. Por otra parte, los educadores entrevistados incentivan la responsabilidad y el esfuerzo frente al aprendizaje (Vaello, 2011), entregando oportunidades educativas a todo el alumnado (independiente de sus condiciones de origen); promoviendo las fortalezas y habilidades que el alumnado exhibe fuera del espacio y tiempo escolar (trabajo en la feria por ejemplo); incentivando la importancia de que los estudiantes persigan sus sueños y se fijen metas al corto y largo plazo, para superarse permanentemente en la vida.

Esta característica pedagógica muestra sintonía didáctica con lo propuesto por Martinand (1986), Astolfi y Peterfalvi (1993), quienes describen un trabajo docente capaz de integrar las representaciones del alumno en la organización de los aprendizajes. Para ello, comprenden que todo aprendizaje proviene de la

confrontación de dos premisas esenciales dentro de la planificación de una clase: una lógica de los objetivos, que son determinados por el experto (el docente, los especialistas de contenidos) y que resultan de un análisis de los contenidos; y por otra parte, una lógica del análisis de las dificultades que el educando encuentra para acceder a los saberes que se debe enseñar a partir de sus propias representaciones.

- Optimismo Pedagógico frente a las potencialidades, habilidades y experiencias previas de su alumnado. Así, las experiencias de aprendizaje mediado cobran importancia y relevancia, en palabras de Feuerstein (1991), Peterson (2000), Tébar (2003) y López de Maturana (2015: p. 251), al señalar que la postura optimista que adopten los educadores, provoca consecuencias epistemológicas determinantes para el enriquecimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva educativa más propositiva, dinámica y flexible que potencie el sentido de competencia individual del educando. Es decir, si un educando no aprende de una manera, lo descubrirá de otro modo, aunque la resistencia a la modificabilidad levante una barrera que parece infranqueable y desalentadora, particularmente para aquellos estudiantes provenientes de contextos vulnerados. Por ende, la práctica pedagógica optimista moviliza los recursos emocionales, cognitivos, culturales y sociales del educando, haciendo posible el éxito al ampliar sus estructuras de pensamiento, orientándolo al mismo tiempo, hacia una nuevas posibilidades de desarrollo y su adaptación al medio.

Tal como lo plantea López de Maturana (2001), al señalar que en los procesos de escolarización tradicional, urge la incorporación de una visión optimista ante las dificultades de los estudiantes, particularmente, ante los determinantes distales que tradicionalmente son considerados como una de las causas más características de las experiencias de fracaso y deserción escolar en contextos vulnerados: problemas socioculturales, emocionales, ambientales, genéticos, económicos, etc. Así, las experiencias de aprendizaje mediado, como enfoque activo modificante, se transforman en una alternativa real de abordaje pedagógico, ante aquellos casos y situaciones en que la realidad escolar se

torna dramática en cuanto a los resultados que se obtienen desde el comienzo de la escolaridad.

- Empatía Pedagógica: develada como aquella disposición afectiva y dialógica del maestro por conocer y comprender profundamente las necesidades educativas del alumnado (Vaello, 2011), sus contextos de origen y las problemáticas que los aquejan; destinando espacios y tiempos educativos informales de escucha activa, comunicación e interés desinteresado en pos de entregar apoyo sistemático al alumnado, durante su proceso de aprendizaje, desde una perspectiva pedagógica basada en la confianza, la reciprocidad y la humildad.

A propósito de este constructo, Huegun (2009: p. 16) indica que esta característica pedagógica es una de las herramientas fundamentales para favorecer el cambio en los procesos de escolarización tradicional, puesto que permite la construcción de un ambiente amable y seguro, en donde el educando se sienta motivado, reconocido e integrado en el aula. Además, de acuerdo a Vega y Meneses (2009), esta empatía pedagógica se convierte en una de las competencias esenciales para fomentar relaciones saludables y constructivas entre educador – educando, vinculándose coherentemente con lo planteado por Feuerstein (1991) en la mediación del significado y la estimulación del compartir, como mecanismo necesario para el desarrollo de la resolución cooperativa de los problemas entre los actores educativos (Barceló, 2008).

- Pensamiento Divergente (Guilford, 1980; Levinas, 1991): *Humberto* y *Julia* manifiestan un interés permanente por adaptarse a las necesidades y transformaciones de la comunidad educativa en la que se encuentra situado; mediante la curiosidad, la utilización del juego como estrategia educativa (cantar, reír, bailar, escuchar música, etc.) y la promoción sistemática de las habilidades y potencialidades de su alumnado (acorde a sus contextos de origen y/o necesidades particulares).

En este sentido, el pensamiento divergente exhibido por los participantes de este trabajo, es semejante a lo planteado por De Bono (1994; 2006), representado en la elaboración de diferentes criterios de enseñanza, explotando

la originalidad, la inventiva y la flexibilidad con el propósito de resolver una determinada área de conocimiento. Adicionalmente, Torrance (1974), explica cuatro características de esta competencia pedagógica: flexibilidad, habilidad para definir y cambiar enfoques, destreza en la detección y resolución de problemas así como la capacidad para atender a los detalles y situaciones, desde diferentes perspectivas, propiciando en definitiva un aprendizaje más significativo y profundo para los educandos.

Resulta necesario agregar que este pensamiento no solamente permite la consecución de un determinado futuro laboral por parte del educando, sino que además, permite enriquecer la capacidad de interrelación entre los saberes, acuñando una motivación intrínseca hacia el aprendizaje (Fields, 2013), erigiendo un pensamiento crítico que combata el fracaso escolar presente en contextos educativos vulnerados.

- Trascendencia Pedagógica (Torres, Álvarez y Fernández, 2006): reflejada en la capacidad pedagógica de los participantes para influir y modificar educativamente el comportamiento de sus estudiantes (López de Maturana, 2009: p. 326); mediante la persuasión, reflexión y compromiso desinteresado por incentivar la superación personal del alumnado; transmitiendo saberes y habilidades que superan con creces los del currículum obligatorio; permitiéndole al estudiante, la aplicación práctica de esos aprendizajes en los diversos aspectos de su vida.

En adición a lo anterior, la trascendencia es un aspecto observable en el desempeño pedagógico de los participantes, particularmente significativo desde el modelo propuesto por Feuerstein (1998), entendido como la capacidad de incitar al sujeto mediado, para que éste avance más allá de la situación o necesidad inmediata que motivó la intervención educativa. Es decir, persigue que dicha acción provoque no solamente una generalización en otras esferas de conocimiento, sino que sea capaz ampliar el marco cognitivo del mediado, sirviéndole para la resolución de nuevas y complejas tareas en el futuro. De la misma forma, y en sintonía con lo explicitado por López de Maturana (2010: p. 74), esta trascendencia pedagógica serviría de base para la transformación de

los estímulos que llegan en forma directa al sujeto, otorgándole una interpretación más selectiva y apropiada, manifestándose en una mayor flexibilidad y apertura en el pensamiento del sujeto mediado, enriqueciendo su proceso educativo.

- Resiliencia Pedagógica (Vaello, 2011): los participantes se esfuerzan por ejercer su acción educativa con un alto nivel de compromiso profesional, vocación de servicio, alegría, flexibilidad y optimismo frente a las adversidades y dificultades que exhiben sus estudiantes; motivándolos permanentemente en la superación de sus problemas y en la búsqueda de la felicidad (independientemente de sus condiciones de origen y/o rendimiento escolar). Al respecto, consideramos que esta característica es coherente con nuestra propuesta investigativa, puesto que centra la mirada en la figura del educador, como mediador de aprendizajes en contextos vulnerados. Así, la resiliencia pedagógica se convierte en un proceso de superación de la adversidad y de responsabilidad social manifestado por los participantes (Villalobos y Castelán, 2007: p. 4), promoviendo sistemáticamente diversas acciones educativas a nivel individual, grupal e institucional, que contribuyan al fortalecimiento del desarrollo integral del alumnado, centrado en sus recursos (Manciaux, 2003) y en las diversas experiencias vitales críticas que han logrado sortear a lo largo de vida, alcanzando mayor autonomía, madurez y claridad en la toma de decisiones.

Según Wolin (1995), la resiliencia en términos pedagógicos, admite una nueva forma de visualizar y pensar respecto a los niños y adolescentes provenientes de contextos vulnerados, puesto que hace posible enfocarse en su bienestar social al identificar y fortalecer sus potencialidades y talentos, más allá de las problemáticas psicosociales que arrastran. Al mismo tiempo, convierte al maestro en una figura de apoyo, orientación y compañía eficaz para el alumnado, en el abordaje y superación de sus dificultades, motivándoles en beneficio propio y generando expectativas altas en relación a su proceso de aprendizaje y desarrollo futuro.

- Vocación por Enseñar: *Humberto, Julia* y *Juan* exteriorizan recurrentemente una sensación de orgullo, satisfacción, compromiso ético,

alegría y amor por la educación. Dicha pasión por la enseñanza, se observa en la relación que entablan con el alumnado que proviene de contextos vulnerados, construyendo espacios educativos alegres y atractivos; transmitiendo su esfuerzo por formar personas con valores que aporten a la sociedad (Esteve, 2009). Esta opción de vida, los hace sentirse valiosos y dispuestos a mejorar permanentemente sus prácticas pedagógicas en pos del desarrollo integral de los estudiantes adscritos al INSAT Valdivia. Esta característica es coherente con lo encontrado por Ávalos (2013: p. 95), en que los docentes chilenos encuestados resaltan su amor por la pedagogía, inclinándose por esta carrera profesional y el rol social que demanda, desde la que pueden aportar a una mejora en la sociedad, brindando mayores oportunidades de integración y desarrollo social para los estudiantes.

El estudio desarrollado por Ávalos y Sotomayor (2012), donde se abocaron al estudio y exploración de la identidad pedagógica en Chile, con una muestra representativa nacional de alrededor de 1990 docentes, además de la realización de diversas entrevistas y grupos focales a profesores de educación básica y media, encontraron que en el concepto de vocación, se encuentran todas aquellas expresiones vinculadas a la profesionalidad docente como un medio para la autorrealización, la valoración de la educación en general y del trabajo con gente joven en particular, el deseo de comunicar conocimientos, el interés por la disciplina o la materia escolar elegida y el sentirse capaz para la enseñanza. Un segundo factor de importancia en la elección profesional, lo ocupa el deseo de efectuar una contribución social, sea como medio de ayudar al progreso individual de los alumnos o desde la perspectiva del rol que ellos pudieran jugar más tarde en la sociedad. La contribución social es valorada como factor importante o muy importante en la decisión que los llevó a estudiar pedagogía, por 85 % de los profesores.

De acuerdo a Larrosa (2010), la vocación por enseñar puede ser caracterizada como aquel compromiso personal exhibido por los pedagogos entrevistados para actuar como profesional, conociendo las exigencias de la tarea, sumado a las competencias específicas propias de sus áreas de conocimiento (Historia,

Inglés, Matemáticas y Turismo por ejemplo), actuando éticamente producto de las diversas instancias de capacitación adquirida a través de la práctica, que va unida al sentido y significado que alcanza el ejercicio pedagógico en contextos educativos vulnerados, lo que motiva a los participantes estudiados por el ejercicio riguroso y flexible de la pedagogía, exhibiendo un alto nivel de motivación, alegría, compromiso y seguridad personal, visualizando la educación como un área relevante de aporte y servicio a los demás.

Las características descritas previamente muestran un alto grado de relevancia, coherencia y pertinencia desde las experiencias de aprendizaje mediado (Feuerstein, 1998), ofreciendo una mirada optimista y satisfactoria acerca de los procesos pedagógicos que exhiben los participantes en su vinculación educativa con los estudiantes del INSAT, convirtiendo la modificabilidad cognitiva en una realidad posible y al alcance de los educadores situados en contextos vulnerados. Dicho de otro modo, y de acuerdo a López de Maturana, "la calidad de las relaciones y las expectativas de lo que éste puede hacer, dependerá en gran parte de la atribución que el profesor le otorgue al alumno" (2015: p. 249), ayudándolo en la superación de aquellas condiciones que los inmoviliza emocional y cognitivamente (episodios de infracción de ley, disfuncionalidad familiar, pobreza, violencia, etc.), desde un marco pedagógico optimista, flexible, trascendente y desafiante, que potencie sus talentos y habilidades a lo largo de su desarrollo (Cornejo y Redondo, 2001).

De esta manera, los elementos teóricos propuestos por Feuerstein (1991), permiten enriquecer las prácticas pedagógicas de los participantes, logrando mejorar sus capacidades y competencias profesionales en lo referido a la mediación, detección y desarrollo de las funciones cognitivas del alumnado presente en el INSAT, reforzando la importancia de la implicación pedagógica en la organización de los aprendizajes, provoca la conciencia de cambio y la curiosidad, la resiliencia y el pensamiento crítico, como herramientas didácticas (Martín, 1997) y pedagógicas de alto valor educativo en la vida de los adolescentes sujetos de mediación, amplificando sus posibilidades de éxito futuro.

5.2.2. Pautas Comportamentales del Desempeño Pedagógico Exitoso

Los relatos de los participantes permiten construir esta categoría representada como aquel marco pedagógico relacional situada en contextos educativos vulnerados (INSAT por ejemplo), en los que es posible identificar criterios comunes de ejercicio de la profesionalidad docente, favoreciendo el desarrollo integral y prosocial del alumnado. Estas pautas de comportamiento reflejan un interés colectivo por acceder a instancias de formación permanente, adquiriendo estrategias educativas activas. Además, exteriorizan un alto compromiso con la educación pública (valorando la libertad, autonomía y la participación en la toma de decisiones), incidiendo directamente en la construcción de un clima laboral armónico, donde se incentiva y destaca el respeto, la cordialidad, la alegría y la retroalimentación permanente entre pares.

Los participantes coinciden en la importancia de la formación pedagógica permanente, como actividades necesarias para el desarrollo efectivo de la profesión, posibilitando la construcción de un vínculo educativo activo, flexible y de intensa retroalimentación entre educador – educando. Este aspecto es coincidente con lo descrito por López de Maturana (2009: p. 245), indicando que a los docentes exitosos les interesa hacer divertido el aprendizaje incentivando de múlitples formas al alumnado, mostrándose conscientes de las consecuencias de sus acciones y de los desafíos existentes en la educación pública.

De igual manera, cobran sentido las palabras de Dewey (1998) al referir que los docentes exitosos persiguen las instancias de capacitación como una forma de actualizar sus competencias profesionales y, al mismo tiempo, éstas le permiten reflexionar sobre su quehacer pedagógico para mantener procesos de retroalimentación permanente acerca de sus posibilidades de mejora. Al respecto, Tenti Fanfani (2011: p. 245) señala que el buen pedagogo adopta una actitud de apertura y de recepción positiva hacia lo nuevo, mostrándose dispuesto a la incorporación de diversas técnicas, estrategias y procedimientos factibles de incorporar en su repertorio técnico pedagógico, para mejorar la calidad e impacto de los saberes promovidos dentro del aula escolar, según las necesidades, intereses y ritmos de aprendizaje manifestados por el alumnado (es decir, logran evaluar cualitativamente los ensayos, avances y retrocesos del alumnado, para adaptarse a sus potencialidades). De este modo, los pedagogos entrevistados trabajan perseverantemente en torno a la necesidad de que

los estudiantes sean capaces de comprender sus obligaciones y las razones que hay detrás de cada decisión educativa, tal como lo destaca Vaello (2011), trasmitiendo de manera clara y precisa el sentido, alcance y aplicación práctica de las unidades de conocimiento contempladas dentro del currículum escolar, puesto que aman y se apasionan con las materias que desarrollan, intentando contagiar a sus estudiantes con el entusiasmo que les provoca su profesión.

Otro de los resultados relevantes son las diversas experiencias de éxito pedagógico descritas por los participantes, en donde son capaces de rememorar diversas experiencias y prácticas educativas exitosas alcanzadas a lo largo de su trayectoria vital, las que estimulan el sentido de competencia individual y la autoconfianza. En palabras de López de Maturana (2009: p. 117), este comportamiento no es una mera casualidad, sino que forma parte de un proceso de aprendizaje que se retroalimenta recursivamente a lo largo de sus trayectorias vitales, viéndose enriquecido con la valoración positiva del alumnado, apoderados, directivos y colegas.

En definitiva, tales episodios son una fuente inconmensurable de orgullo y satisfacción en el maestro, producto del encuentro casual y fortuito con diversos estudiantes provenientes de contextos vulnerados que han logrado superarse profesionalmente, revelando un desarrollo prosocial en las diferentes esferas de su vida personal, familiar, comunitario y laboral, reafirmando su compromiso con la educación y el deseo de aportar a la formación valórica integral del alumnado.

La intersectorialidad pedagógica es un criterio compartido por *Edgardo* y *Julia*, siendo capaces de promover y aprovechar los beneficios educativos que aporta el trabajo en red; integrando en los procesos de enseñanza y aprendizaje los recursos y organismos comunitarios (internos o externos) disponibles en el entorno del centro educativo (tales como: junta de vecinos, clubes deportivos, centros de padres, SENDA, etc.). Estas acciones fortalecen la labor educativa en contextos vulnerados, potenciando el deporte, la cultura, la recreación y/o los estilos de vida saludable. Por ende, creemos que esta estrategia apunta a la construcción de espacios donde el educando sea visualizado integralmente, con una clara comprensión y promoción de sus potencialidades, viéndose favorecida la confianza personal, la autoestima y el sentido de pertenencia que mantiene con un entorno educativo sensible a sus necesidades

cognitivas y emocionales, facilitando la búsqueda de la identidad y el proyecto de vida durante la adolescencia.

Desde esta perspectiva, el centro educativo establece una política de puertas abiertas, integrándose al entorno en que está situado, razón por la cual, el fracaso escolar no se construye desde un discurso moralizante y culpabilizador de los sujetos por su condición de pobres, indigentes, excluidos, infractor de ley, etc. Sino que todo lo contrario, se configura una gestión como una ética que, a partir de la implicación de sus actores, reivindica la posibilidad de invención. Por lo tanto, la comunidad educativa ajusta y reorganiza sus posibilidades transformadoras a las condiciones socioculturales imperantes (Globalización por ejemplo), en el que los sujetos aparecen determinados por el contexto económico, social y cultural. (Dutschasky y Corea, 2002), cobrando un enorme valor la capacidad pedagógica de los participantes para redefinir el concepto de comunidad educativa, asumiendo que ésta no se limita al escenario de la escuela (conformada por los profesores, estudiantes, apoderados, etc.), sino que ésta se abre al espacio público y comunitario local, incluyendo como agentes de enseñanza y aprendizaje a las familias, iglesias, clubes, organizaciones de vecinos, bibliotecas, organizaciones productivas, con el objetivo de construir un proyecto educativo y cultural que parta de las necesidades y posibilidades de la comunidad, así como de los sujetos que la conforma (Krichesky, 2006).

A propósito de lo anterior, Silva y Martínez (2007), destacan la escuela como un espacio significativo para el desarrollo de actitudes orientadas a la búsqueda del bien común entre los estudiantes, tales como, el empoderamiento y la participación social, (Yates & Youniss, 1998; Ichilov, 2003). De acuerdo a Flanagan y Faison (2001), las sociedades democráticas deben procurar que las nuevas generaciones se identifiquen con el bien común y sean miembros activos dentro de sus comunidades de origen. Lo anterior es posible, mediante la promoción de un clima de confianza, apoyo y respeto por parte del educador como mediador de aprendizajes, que otorgue oportunidades de acción y expresión juvenil dentro de la escuela, en función de las metas e iniciativas de cambio que el alumnado se proponga. Así, los centros educativos deben esforzarse en la construcción de oportunidades reales y sistemáticas para el aprendizaje de la acción organizada (Centros de Alumnos por ejemplo), la creación de medios de difusión al

interior de las comunidades escolares (radio, diario mural, uso de las redes sociales corporativas, etc.), así como la existencia de múltiples actividades de participación extracurricular.

En otro ámbito, los participantes develan la existencia de Relaciones Interpedagógicas positivas, extraídas a partir de sus relatos como aquellas pautas de interacción e intercambio pedagógico que orienta la convivencia de los maestros adscritos al INSAT, destacando la importancia del respeto y la colaboración entre los profesionales, la alegría y la cordialidad; desde un plano de igualdad y sinceridad que cultiva y fomenta las habilidades sociales (tales como: la comunicación efectiva, la escucha activa, la resolución de conflictos, etc.) y el trabajo sinérgico.

Lo anteriormente expuesto, nos permite destacar el trabajo colaborativo y armónico existente en el INSAT, amplificando las posibilidades de dialogo y reflexión conjunta sobre los diversos contenidos tratados, intercambiando diversos puntos de vista y por consiguiente, emergiendo una mirada crítica acerca de las consecuencias que los contenidos tienen para la sociedad actual (López de Maturana, 2009). De igual manera, valoran positivamente el trabajo en equipo como un aspecto esencial de la forma de vida democrática y no como una estrategia que sólo potencie el rendimiento académico del alumnado (Apple y Beane, 1999: p. 40; Ainscow, 2010). Adicionalmente, Ávalos, Aylwin y Carlson (2005) y Ávalos (2013), destacan la importancia del trabajo colaborativo entre colegas, puesto que se convierten en una fuente de enriquecimiento profesional y humano tremendamente necesario en los tiempos actuales, para ser capaces de responder a la heterogeneidad del alumnado y de las enormes exigencias que implanta el nivel central.

Vale la pena agregar que la existencia de relaciones interpedagógicas positivas, harían posible un clima educativo capaz de proyectar relaciones multidireccionales que favorecen la sinergia educativa y otorga sentido a los procesos pedagógicos (López de Maturana, 2009: p. 273).

De igual manera, los educadores entrevistados destacan los aportes generados desde el equipo de apoyo psicosocial presente en el INSAT, desde el 2015 a la fecha, conformado por distintas especialidades, tales como Psicóloga, Asistente Social, Educadora Diferencial y Psicopedagoga; puesto que han ido instalando una mirada

inclusiva acerca del desarrollo de todo estudiante, promoviendo un proceso educativo integral a los estudiantes que requieren evaluación diferenciada, adaptaciones curriculares y/o soporte ante las problemáticas que los aquejan; fomentando su adherencia y mantención en el sistema escolar formal, así como las relaciones de cooperación, complementariedad y atención a la diversidad educativa de todo educando.

En este sentido, los relatos de los entrevistados asumen como un desafío a futuro, la co-enseñanza (Rodríguez y Ossa, 2014), como modalidad de trabajo colaborativo especialmente pensada en la lógica de la gestión curricular y la didáctica, pues se desarrolla mediante un proceso de planificación, instrucción y evaluación colaborativa (Murawski, 2008). Esta dinámica de trabajo demanda la interrelación de las competencias profesionales entre los docentes, donde el profesor regular aporta conocimientos curriculares, mientras el profesor de educación especial aporta conocimientos metodológicos (Beamish, Bryer y Davies, 2006). Además, implica coordinar el trabajo hacia metas comunes, compartir un sistema de creencias, demostrar paridad en los roles, utilizar un liderazgo distributivo y actuar en forma cooperativa (Villa, Thousand & Nevin, 2008), enriqueciendo significativamente el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como las posibilidades de inclusión educativa dentro del INSAT. Por el momento, debemos hacer presente a la luz de los relatos de nuestros participantes, que “el trabajo colaborativo se ha realizado de forma improvisada, sin una planificación de la co-enseñanza, focalizando la colaboración en algunos ámbitos de la gestión curricular y no en su globalidad” (Rodriguez y Ossa, 2014: p. 316).

5.2.3. Estrategias Favorecedoras de los Ambientes Activo Modificantes

La presente categoría emerge entre los participantes como aquel conjunto de estrategias y/o técnicas educativas empleadas por los docentes que se desempeñan en el INSAT, promoviendo la construcción de ambientes educativos activos modificantes, posibilitando las experiencias de aprendizaje mediado. Este repertorio de estrategias se caracterizan por generar una planificación dinámica y colaborativa de los aprendizajes; la evaluación flexible de los aprendizajes del alumnado, según sus necesidades; la utilización de estrategias activas, creativas y lúdicas en la transmisión de los contenidos

curriculares; la promoción permanente del aprendizaje práctico; el reconocimiento de las fortalezas y habilidades del alumnado; para fomentar su interés natural por el aprendizaje y por la superación personal.

Entre los componentes más representativos de estas estrategias pedagógicas, podemos mencionar:

- Autonomía Curricular: En palabras de los participantes, esta estrategia se expresa en la percepción de libertad, independencia, autogestión y trabajo colaborativo entre pares, que posibilita por parte del maestro, el cumplimiento satisfactorio de las normas y exigencias ministeriales en los diversos subsectores en los que se desempeñan (*Edgardo* en el área de Inglés, *Juan* en el área de Matemáticas, *Humberto* en Historia y *Julia* dentro de la especialidad de Turismo), desarrollando procesos educativos flexibles e innovadores que enriquezcan el aprendizaje del alumnado (Loureau, 1970).

  A propósito de lo anterior y de acuerdo a López de Maturana (2001), creemos relevante destacar la autonomía, como un factor significativo y relevante para flexibilizar el currículum imperante, si el caso así lo requiere. Lo que se busca es avanzar en la descentralización del pensamiento excluyente y monótono de la escuela, que subyuga e inmoviliza a los actores educativos, solo así se podrá descentralizar el currículum. Esto vale desde los primeros niveles de educación formal hasta los grados de educación superior, en que los profesores no están ajenos a la deficiencia de las habilidades cognitivas de sus alumnos, al desencanto y al desinterés por aprender, particularmente en entornos educativos vulnerados que resisten ante las enormes desigualdades sociales imperantes.

  En conexión con lo anterior, Ramírez (2008) propone que los procesos de enseñanza y aprendizaje puedan convertirse en instancias de negociación y debate entre los actores educativos (educadores y educando), facilitando la comprensión de los significados y de los sentidos subyacentes a los saberes promovidos dentro del espacio y tiempo escolar; como un proceso que crea múltiples espacios de interpretación en función de la posición de sentido y poder que ocupa el sujeto (Gadamer, 1997), como una alternativa decidida en

la tan anhelada transformación social en beneficio de los más débiles (adolescentes vinculados a episodios de infracción de ley por ejemplo). En coherencia con la pedagogía crítica (McLaren y Kincheloe, 2008), los pedagogos evidencian un compromiso con la justicia, la equidad y la emancipación de las ideologías imperantes que perpetúan el *statu quo*, lo que en definitiva, fortalece la autonomía y la autogestión con miras a la construcción del pensamiento propio (Múnera, 1994) y la autogestión en la profesionalidad docente, para tensionar la educación de mercado (Ball, 2006; Labaree, 2007).

El desafío pedagógico que brota a partir de los relatos de los participantes, es la de motivar a los educadores para que asuman responsablemente la tarea de reflexionar y analizar críticamente los saberes que ellos enseñan, "sobre la forma en que deben enseñarlo y sobre los objetivos generales que persiguen. Esto significa que los profesores tienen que desempeñar un papel responsable en la configuración de los objetivos y las condiciones de la enseñanza escolar" (Giroux, 2001: p. 65), favoreciendo la construcción de un ambiente activo modificante que nutra cognitiva y emocionalmente a los estudiantes provenientes de contextos vulnerados.

- Estrategias Motivacionales Positivas: Son descritas por *Edgardo, Humberto* y *Julia*, como aquel conjunto de habilidades y competencias didácticas empleadas por el maestro al interior del aula de clases, con la finalidad de promover lúdicamente el aprendizaje de su alumnado, recurriendo a diversas herramientas pedagógicas tales como: oraciones incompletas, cuadros comparativos, sentido del humor, uso de la música e integración sistemática de las herramientas audiovisuales (TICS) con fines educativos. Al respecto López de Maturana (2001), esboza la importancia de incorporar en las prácticas pedagógicas, todas aquellas estrategias sinérgicas, no invasivas, que transformen a la escuela en un ambiente activo modificante, capaz de amplificar las relaciones entre el educador, los estímulos y el educando, evitando caer en aquella práctica pedagógica unidireccional, autoritaria, pasiva y monótona que coarta las posibilidades de aprendizaje del alumnado, consolidando la rutina, la comodidad y la enajenación dentro del espacio y tiempo escolar.

Adicionalmente, los participantes aportan elementos prácticos altamente coherentes con lo propuesto por Vaello (2011: p. 24), quien subraya la importancia de que los educadores sean capaces de incorporar habilidades y estrategias eficaces de conducción y manejo del aula escolar, para establecer condiciones óptimas para el aprendizaje, tales como negociación, motivación, control o persuasión en los procesos de enseñanza que ejecutan, captando la atención del alumnado y comprometiéndolos con su proceso de aprendizaje.

Tal como lo reportan algunos estudios (UNICEF, 2004; Murillo y Román, 2009), el trabajo en equipo y el liderazgo pedagógico a nivel de los equipos de gestión, son altamente determinantes en lo referente a la planificación e implementación de diversas estrategias de enseñanza activa en el aula, legitimando prácticas de enseñanza eficaces, tal como lo observamos en el INSAT. De este modo, el alumnado tendrá una participación consciente y activa, según lo que le proporcione el educador, germinando un conocimiento más sólido e integral (claridad respecto a qué y cómo buscarlo), lo cual deviene en métodos de estudio para la independencia cognoscitiva. (Ortiz, 2004).

- Evaluación Flexible de los Aprendizajes: Los educadores entrevistados exhiben un repertorio dinámico y diverso de mecanismos de valoración diferencial de los aprendizajes de los estudiantes, coherente con las capacidades y posibilidades de desarrollo que manifiestan, tales como: exámenes escritos, pruebas de desarrollo, exposición oral, interrogación, etc. Tales herramientas permiten monitorear el avance y/o retroceso escolar de los estudiantes, de acuerdo a los resultados (calificación) que obtienen, respondiendo en parte a las exigencias del nivel central y la promoción de estudiantes.

En este punto, resulta conveniente agregar lo expuesto por Corralo y McDonald (2002), quienes sugieren que los educadores deben esforzarse por:

i. Adecuar las evaluaciones en el aula con el currículum, monitoreando continuamente los avances y retrocesos del alumnado.
ii. Conocer los intereses y habilidades, así como las dificultades específicas de aprendizaje que inciden sobre el rendimiento escolar del

alumnado, identificando las necesidades críticas que ameritan reforzamiento y/o estrategias especiales de apoyo.

iii. Encontrar y fortalecer un liderazgo educativo que apoye todas aquellas instancias que permitan monitorear la enseñanza y los progresos en el rendimiento de los alumnos.

Aspectos que guardan estrecha relación y coherencia con lo referido por los participantes de este estudio, mostrando una actitud dinámica y flexible en torno a la forma y las diversas estrategias que emplean para valorar los resultados de aprendizaje de los alumnos situados en el INSAT, acorde a sus necesidades y posibilidades de avance y desarrollo.

Por lo tanto, y en coherencia con lo formulado por Perrenoud (1991), si se quiere privilegiar la regulación durante los aprendizajes del alumnado, será necesario sustentar las estrategias didácticas en dos mecanismos que no requieran la intervención sistemática del profesorado: la autorregulación de los aprendizajes (es decir, formar a los estudiantes en la regulación de sus propios procesos de pensamiento y de aprendizaje) y, por otra parte, interacción social en el aula (estimulando las interacciones que se producen en el aula, asumiendo que el aprendizaje es un proceso colaborativo y sinérgico, emergiendo de la confrontación de las ideas y reflexiones con sus pares y los educadores).

- Intuición Pedagógica: Los relatos de los educadores entrevistados hacen posible la emergencia de este constructo, esbozado como una estrategia educativa intencional, caracterizada por una estrecha cercanía y reciprocidad con sus estudiantes (afectividad); construyendo una planificación flexible, instintiva y creativa que sea capaz de reconocer e integrar las características del alumnado y del curso en el que se encuentra inserto. Lo anterior, mantiene conexión con lo planteado por Claxton, al referirse a una modalidad de pensamiento pedagógico distinto a la reflexión consciente y por ende, más lenta que ésta (aunque sus inferencias pueden emerger súbitamente a la conciencia). Estas elaboraciones mentales que precisan, por lo general, un cierto período de maduración y análisis interno, que enriquece el proceso mental preconsciente

del educador. Es decir, esta modalidad de pensamiento más relajada, resultaría especialmente adecuada “cuando se trata de develar relaciones ocultas entre distintas áreas de conocimiento y de entender los patrones que conectan experiencias aparentemente dispares” (1999: 83), como la gran diversidad de saberes, experiencias y conocimientos que se tensionan dentro de la escuela.

Entonces, la intuición puede ser entendida como aquel “mecanismo encubierto por el que llegamos a la solución de un problema sin razonar sobre él” (Damásio, 1996: p. 178), lo que, en palabras de Asencio (2001), se despliega como un proceso mental, distinto al pensamiento reflexivo, admitiendo la emergencia de nuevos significados y explicaciones, utilizando el repertorio de conocimiento e información del que dispone el sujeto. Así, la intuición surge, cuando no se logra interpretar o comprender adecuadamente un determinado elemento, puesto que aparece como algo indefinido, difícil de conceptualizar o de relacionar con los conocimientos teóricos que poseemos y los adquiridos a través de la experiencia.

De manera que, los procesos intuitivos exhibidos por los educadores se revelan como formas lentas y no conscientes (al menos intencionalmente), de pensamiento que desempeñan un papel destacado en las relaciones humanas y, con mayor relevancia, en los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos educativos vulnerados. Dicho de otro modo, en ámbitos donde los detalles, los pequeños cambios conductuales, emocionales o sociales, las variaciones de actitud o las modificaciones en el entramado de relaciones que se detecta dentro y fuera del aula escolar, adquieren una gran significación para decantarse por una u otra secuencia de acciones ligadas al aprendizaje. Muy similar a las relaciones cara a cara construidas entre educador – educando, cada uno de los sujetos que conforman esa diada en el tiempo y espacio escolar, “percibe cosas del otro que a éste le pasan inadvertidas. Somos, en consecuencia, para los demás, distintos de como creemos ser y ello induce muchas veces al enseñante a cometer errores de apreciación en las relaciones con sus alumnos” (Asencio, 2001: p. 39).

- Promoción del Aprendizaje Práctico (Sandoval, 2012): surge entre los participantes como aquel conjunto de tareas y prácticas pedagógicas que promueven e incentivan la aplicación gradual e inmediata de los saberes y/o conocimientos teóricos adquiridos por los estudiantes, en sus contextos de origen (por ejemplo: frases esenciales de atención público en la feria; uso y administración del dinero en carreras de caballo a la chilena; visitas guiadas al turista; pasantías profesionales, etc.); siendo capaces de identificar e integrar pedagógicamente las experiencias previas de su alumnado (historias de vida por ejemplo); reforzando su sentido de competencia individual, colaborando en la construcción de un futuro optimista en el campo de la formación técnico profesional.

A propósito de esta orientación pedagógica, consideramos relevante el aprendizaje práctico puesto que contribuyen al enriquecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumnado, brindando diversas situaciones y momentos de análisis y comprensión interpretativa de la realidad en la que viven los estudiantes, tremendamente útiles y coherentes con la perspectiva crítica que orienta este trabajo, para que los educandos "sean capaces de construir, de un modo adecuado, personal y autónomo, sistemas de valores orientados a luchar, consolidar y profundizar en pro de una sociedad basada en la dignidad de la persona y los estilos de vida y valores propios de la democracia" (Martínez, 2010: p. 25). Posibilitan, en definitiva, el aprendizaje práctico para la vida en comunidad, apoyando la formación ética del sujeto, como medio idóneo y necesario para la transformación y mejora de las condiciones de vida de la comunidad a partir de los conocimientos y competencias propias de cada área de formación estudiantil o profesional.

- Refuerzo Social del Maestro (Paula, 2000; Abarca, Marzo y Sala, 2002): se caracteriza por aquel trabajo pedagógico riguroso, exigente y sistemático que fomenta y promueve en el alumnado, el reconocimiento sincero de sus logros y éxitos personales; la importancia de la formación permanente y de aprovechar las oportunidades de desarrollo que le aporta la vida (en particular, desde el punto de vista educativo); la conciencia de cambio (es decir, esfuerzo

y apertura por avanzar hacia estadios superiores de funcionamiento); la perseverancia y los deseos de superación personal.

Tal como afirmamos previamente, “nadie persiste en una tarea si no experimenta alguna sensación de éxito” (Vaello, 2011). Por esta razón, es destacable lo referido por los educadores entrevistados respecto a la importancia de que el docente pueda estar consciente de los avances y retrocesos que experimenta el alumnado, para conseguir que cada uno de ellos puedan asimilar e identificar su progreso dentro del aula escolar, reforzando el sentido de competencia individual, planteando tareas con niveles de dificultad diferente (según necesidades de aprendizaje de cada educando), manteniendo una retroalimentación continua (Sheerens, 2000), estableciendo objetivos realistas y ajustado a las posibilidades de desarrollo de cada estudiante.

Asimismo, destacamos la importancia de las estrategias pedagógicas relatadas por los educadores entrevistados en este trabajo, siendo coherentes con la mirada crítica que propone esta experiencia investigativa, repensando la Escuela y la importancia del pedagogo como mediador de aprendizajes en contextos vulnerados. De tal manera, creemos que la acción pedagógica y política de la educación, debe encarnar y promover en los actores educativos, todos aquellos “intereses políticos de naturaleza liberadora; es decir, servirse de formas de pedagogía que traten los estudiantes como sujetos críticos, hacer problemático el conocimiento, recurrir al diálogo crítico y apoyar la lucha por un mundo cualitativamente mejor para todas las personas” (Giroux, 2001: p. 65).

Del mismo modo, pensamos que los educadores comprenden a cabalidad que para desarrollar su labor mediadora y amplificadora de aprendizajes en el alumnado, “no pueden confiarlo todo a la razón, a la lógica de sus argumentos, a la claridad de sus explicaciones. Los sentimientos están permanentemente presentes en las relaciones educativas. El educador sólo de manera artificial puede separar lo cognitivo de lo emocional, la aptitud intelectual de la actitud que el sujeto manifiesta respecto a cualquier objeto. En educación, el ser, el decir y el hacer no son pedagógicamente separables, como tampoco lo son, al enseñar y aprender, el conocer y el sentir” (Asencio, 2001: p. 40).

5.2.4. Vinculación Socioeducativa Positiva

La vinculación socioeducativa positiva es observada entre los participantes como aquella dinámica relacional que caracteriza el vínculo cotidiano construido entre los educadores y el alumnado dentro del INSAT, cultivando relaciones interpersonales positivas dentro del espacio y tiempo escolar (pero también fuera de los límites de la escuela). Para lograr este clima propicio para el aprendizaje, los pedagogos ejecutan un seguimiento sistemático del progreso del alumnado (Sheerens, 2000), reforzando sistemáticamente la perspectiva de la educación como un medio de movilidad y transformación social.

De igual modo, desarrollan su clase con un alto sentido del humor como recurso pedagógico (Fernández, 1985; 2002; 2003c), disfrutando y valorando la posibilidad de contribuir al aprendizaje de sus alumnos de manera lúdica y activa. Además, reconocen e integran armónicamente las experiencias previas de sus estudiantes, convirtiéndose en un promotor del respeto, la responsabilidad y el esfuerzo frente al aprendizaje. Asimismo, ante situaciones de conflicto, ofrecen contención emocional a los estudiantes, estimulando la capacidad de reflexión, el dialogo y la confianza mutua. De esta manera, adquiere sentido lo referido por López de Maturana (2009: p: 133), puesto que los educadores se sienten exitosos y "tienen confianza en que a pesar de desviar muchas veces la dirección de la clase, esas horas perdidas son parte del aprendizaje que sus alumnos necesitan para formarse como personas", vinculándose estrechamente con las experiencias de aprendizaje mediado que promueven el desarrollo emocional y cognitivo del alumnado situado en contextos vulnerados.

Dicho lo anterior, notamos que la relación positiva y cercana que exhiben los educadores entrevistados, se convierte en un amplificador de los aprendizajes del alumnado, puesto que el solo interés manifestado en la mirada directa de los estudiante a los ojos del educador o en otras inequívocas señales del lenguaje verbal y no verbal por ejemplo, inmediatamente generan una reacción positiva del profesor, en reciprocidad al alumno, que refuerza y retroalimenta esta reciprocidad, haciendo fluir las experiencias de aprendizaje mediado (Ruffinelli, 2002: p. 15).

En cuanto al manejo del aula, los participantes expresan pautas pedagógicas caracterizadas por la búsqueda intensiva de la participación activa del estudiante en su

proceso de aprendizaje, integrando los conocimientos de la clase con la validación permanente de los contextos de origen del alumnado (historias y/o anécdotas atingentes a los saberes que se presentan). En lo específico, organizan su clase develando la importancia de la estructura previa, compuesta por saludo y bienvenida; presentación objetivo de aprendizaje; el repaso global de los contenidos previamente revisados; la presentación audiovisual de los nuevos contenidos, incorporando las tecnologías de la información y la comunicación (Proyector multimedia por ejemplo); para luego avanzar hacia la síntesis de los contenidos y la consiguiente evaluación formativa, subrayando la responsabilidad, el respeto y la combinación de diferentes modalidades de trabajo entre pares, tales como: por parejas, clase expositiva, exposiciones de los alumnos, trabajo en grupos grandes (Vaello, 2011).

De manera similar, los educadores están atentos a las necesidades e intereses particulares de los educandos, motivando su participación al interior de la clase y por ello, se comprometen con la tarea de cautivar permanentemente la atención del alumnado frente a los saberes presentados en el aula escolar. Tal como lo describe López de Maturana (2015: pp. 259-260), en que la realización de la clase por parte del docente mediador de aprendizajes, se caracteriza por atender a los imprevistos que surjan dentro del aula así como a las respuestas inesperadas de los estudiantes, promoviendo el *insight*, la reflexión y la relación entre los saberes mediante el dialogo, las comparaciones, la exploración y el pensamiento divergente.

Otra esfera relevante de estudio y análisis, es lo referido a la resolución pedagógica de conflictos, representada por las diversas habilidades desplegadas por los entrevistados en aquellas situaciones de crisis y/o desajustes conductuales significativos del alumnado que se encuentra inserto en el centro educativo, abogando por la comunicación profunda y empática acerca de las dudas y/o motivaciones del estudiante; la importancia de brindar contención, apoyo y orientación socioeducativa, incentivando la capacidad de reflexión y autocontrol, como proceso de aprendizaje en sí mismo; entregándole responsabilidades y tareas frente a su comportamiento (por ejemplo: dejarlo a cargo de la sala, liderar una actividad, etc.). Lo anterior, guarda relación con lo señalado por Cornejo y Redondo (2007), quienes enfatizan la capacidad de reconocer el conflicto como una realidad compleja presente en la escuela, la que es

posible de abordar e intervenir, sólo en la medida que se reconozca y se permita su expresión desde una escuela que fomenta la acción democrática y participativa entre todos los estamentos que la conforman.

Por consiguiente, los entrevistados no se dejan influir por el determinismo social, económico o cultural de los estudiantes con los que se relacionan, puesto que comprenden y asumen desde una perspectiva optimista, que las habilidades y recursos de los estudiantes no son limitadas. Es decir, son conscientes de las diversas carencias y desigualdades sociales que arrastran los educandos y sus familias, pero son capaces de confiar en sus competencias pedagógicas para asumir la responsabilidad de transformar educativamente la condición del alumnado. Por ende, creemos que los "no dan por supuesta la motivación por aprender de sus alumnos, sino que esta motivación es uno de los objetivos pedagógicos más importantes que orienta sus conductas en clase y que hacen público trasmitiéndolo a los estudiantes y, en varias escuelas, también a los padres. De esta forma, directivos y docentes rechazan con fuerza creencias que en otras escuelas son frecuentes: en contextos de pobreza los alumnos no son capaces de aprender y, por tanto, no tiene sentido concentrar la labor educativa en el aprendizaje. Directivos y profesores de estas escuelas motivan a los niños y niñas y los alientan a superarse" (UNICEF, 2004: p. 13).

5.2.5. Construcción Socio-Histórica de la Identidad Pedagógica

Esta temática hace alusión a todos aquellos criterios biográficos exhibidos y compartidos por los pedagogos entrevistados en el INSAT, los que evidencian una vinculación significativa con el sistema de educación municipal (educación pública desde sus primeros años de escolarización hasta su formación profesional como pedagogos en la Universidad Austral de Chile, en los subsectores de Matemáticas, Historia, Inglés y Formación Pedagógica en Educación Técnica Profesional respectivamente), reconociendo la pedagogía como una vocación relevante y de enorme importancia para la sociedad, recogiendo e imitando muchas veces prácticas pedagógicas de los maestros que a ellos los formaron, durante la infancia. Richardson (1996), menciona que las experiencias vitales previas del profesorado, influyen significativamente sobre la visión del mundo que acuñan, es decir, todas aquellas creencias hacia uno mismo y en relación con los demás, ideas acerca de las relaciones

entre la escuela y la sociedad, así como sobre la familia y la cultura; la procedencia socioeconómica, étnica, el sexo, religión pueden ser factores determinantes que influyen sobre el sentido y naturaleza de la materia que se enseña (Onofre, 2000), la concepción acerca del aprendizaje y las posibilidades de mejora por parte del profesorado (Buchmann, 1984).

A propósito de la construcción de la identidad pedagógica a partir de las trayectorias vitales de nuestros participantes, autores como Lasky (2005), plantean que la identidad profesional es aquella forma en que los profesores se definen a sí mismos y a los otros. Por ende, opera como una construcción del sí mismo profesional que evoluciona a lo largo de la carrera docente y que puede verse influido por diversos factores, tales como: la escuela, las reformas, los contextos políticos y sociales, integrando además el compromiso personal, la disposición para aprender a enseñar, las creencias, valores, conocimiento sobre los saberes que promueven así como sobre la enseñanza, experiencias pasadas, así como la vulnerabilidad profesional con la que conviven a diario. Así, las identidades profesionales configuran un "complejo entramado de historias, conocimientos, procesos y rituales" (Sloan, 2006).

En este sentido, resulta relevante incorporar lo planteado por Marcelo (2010: p. 19), al indicar que la construcción de la identidad pedagógica es un constructo dinámico y complejo que se transforma a lo largo del tiempo, tanto a nivel individual como colectivo. Dicho lo anterior, la identidad pedagógica no es algo que se posea intrínsecamente, sino más bien, algo que se desarrolla a lo largo de las trayectorias vitales de los educadores. Así, la identidad pedagógica no sería un atributo fijo para una persona, sino que es un fenómeno relacional, puesto que ocurre en el terreno de lo intersubjetivo y se caracteriza por ser un proceso de interpretación permanente de uno mismo como persona dentro de un determinado contexto social y culturalmente situado.

En este proceso de profundización biográfica de las trayectorias vitales de los participantes, éstos describen sus primeros años de ejercicio de la profesionalidad docente, como periodos de alta tensión, improvisación, aprendizaje por ensayo y error ante un alumnado muy demandante, heterogéneo y complejo. A causa de lo anteriormente expuesto, Fullan y Hargreaves (1992) visualizan a los docentes como artesanos. Es decir, la profesionalidad docente se caracteriza por ser una práctica que

se construye a lo largo del tiempo, acostumbrados a hacer sus propios diseños (planificación en solitario por ejemplo), con sus propios medios y con una técnica de enseñanza desarrollada a partir de ensayo y error o bien de la observación de otros artesanos (educadores) que han sido fuente de inspiración, aprendizaje y modelado para su quehacer profesional en contextos educativos vulnerados.

Lo expuesto previamente está relacionado con la inmadurez pedagógica construida a partir de los relatos de los participantes, en donde describen una sensación de agobio, tensión y malestar interno experimentado durante sus primeros años de ejercicio profesional en contextos educativos vulnerados; desplegando a pesar de todo, estrategias educativas por ensayo y error, improvisación o mera intuición; según las características y /o problemáticas presentadas por sus estudiantes, en un contexto hostil, agotador y demandante.

A raíz de lo anterior, Feiman-Nemser (2001) conjetura que los profesores principiantes tienen que centrarse en dos grandes tareas: enseñar y deben aprender a enseñar.

De manera que, según Marcelo (2006; 2010) e independientemente de la calidad del programa de formación inicial que hayan cursado, existen competencias que sólo se aprenden en la práctica y ello repercute en que este primer año sea un año de supervivencia, descubrimiento, adaptación, aprendizaje y transición. Por tal razón, las principales tareas con que las se enfrentan los profesores principiantes son: adquirir conocimientos sobre el alumnado y sus necesidades educativas, el currículo y el contexto escolar; diseñar y planificar armónicamente el currículo y la enseñanza; comenzar a desarrollar un repertorio docente que les permita sobrevivir como profesores; crear una comunidad de aprendizaje en el aula y continuar enriqueciendo la identidad pedagógica a lo largo de sus trayectorias vitales. El problema es que esto deben hacerlo, en general, cargados con las mismas responsabilidades que los profesores más experimentados (Marcelo, 1999), producto de la lógica escolar imperante y la fragmentación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Pese a lo anterior, han sido capaces de sobreponerse a eventos de alto estrés, frustración y desmotivación profesional producto de la pérdida de legitimidad y/o autoridad que vivencia la pedagogía en la actualidad, tales como: bajos sueldos, falta

de reconocimiento, cuestionamientos permanentes a su rol formador, etc.). No obstante a lo anterior, los entrevistados son capaces de cultivar e integrar dentro de su repertorio cognitivo y emocional los diversos conflictos vividos a lo largo de sus trayectorias pedagógicas. Prueba de ello, es que al superar y sobreponerse a esos eventos "crece su confianza en sus posibilidades y se sienten más seguros, sobre todo cuando notan su influencia en los otros y en el medio social" (López de Maturana, 2009: p. 319), de ahí que algunos afirmen que "existe un consenso emergente acerca de que el profesorado influye de manera significativa en el aprendizaje de los alumnos y en la eficacia de la escuela" (Cochran-Smith y Fries, 2005: p. 40). Por consiguiente, no es casualidad que los participantes refieran que en lo socio-afectivo, disfrutan de una estabilidad socioemocional y familiar que los moviliza a la innovación pedagógica y un alto compromiso con su alumnado.

En lo referido al origen escolar de los participantes, conviene señalar que desde temprana edad estuvieron ligados al sistema escolar regional público y/o privado (*Edgardo* en el Colegio Alemán de Valdivia; *Juan y Edgardo* en el Liceo Armando Robles Rivera; *Humberto* en el Seminario San Fidel, y *Julia* en Colegio María Auxiliadora, etc.) hasta completar su formación pedagógica en la educación superior en la Universidad Austral de Chile (pedagogía en Historia, Pedagogía en Matemáticas, Pedagogía en Inglés, Pedagogía en Educación técnico profesional respectivamente).

Paradójicamente, Puga, Polanco y Corvalán (2015) señalan en base a estudios internacionales que el origen social de los individuos tiende a afectar sus logros en el sistema educativo (Goldthorpe, 2007). Estas investigaciones, provienen en su mayoría de países desarrollados (Jackson, Luijkx, Pollak, Vallet, y Van de Werfhorst, 2008; Jackson, 2013), revelando que los individuos provenientes de familias con un nivel socioeconómico alto reciben en general "más" y "mejor" educación que aquellos con orígenes socioeconómicos más bajos, incluso en sistemas educativos de alta inversión pública, lo cual les permite tener mejores logros a lo largo de sus trayectorias educativas y laborales y, por lo tanto, alcanzar posiciones sociales más altas (Mullen, Goyette y Soares, 2003).

A pesar de lo anterior, Puga et al. (2015) agregan que el capital cultural incorporado por los educadores a lo largo de sus trayectorias vitales, podría ser un

mecanismo mediante el cual el origen social de los docentes podría, con independencia de la formación inicial y de las condiciones laborales existentes en el centro educativo, incidir en los resultados académicos de los estudiantes. Si bien la credencialización de los docentes corresponde a una forma institucionalizada de capital cultural, con este factor nos referimos a la incorporación sutil y diferenciada de disposiciones específicas que posibilitarían la superación integral del educador y del educando. En consecuencia, observamos que los educadores buscan mejorar y enriquecer permanentemente sus prácticas pedagógicas, dejando fluir la creatividad (Randi y Corno, 2000), mostrándose receptivos y atentos a los diversos cambios que experimenta su profesión, así como a los impactos educativos que provocan las diversas reformas implantadas desde el nivel central, para responder a las exigencias y necesidades educativas del alumnado con el que se vinculan.

Con respecto al uso del tiempo libre, los educadores lo definen como aquel conjunto de actividades y/o tareas que despliegan durante sus momentos de ocio y recreación, evidenciando que sus intereses giran en torno al contacto permanente con la naturaleza local en compañía de sus familias (*Edgardo*); disfrutar de programas culturales y educativos que se transmiten por la televisión (*Humberto*); practicar deporte y/o manualidades (*Julia*); así como la conducción de una iglesia evangélica (*Juan*); constatando en definitiva, una gran diversidad de actividades complementarias a su rol pedagógico. Es decir, lo descrito por los educadores muestra conexión con lo expuesto por Stebbins (1992), quien destaca el tiempo de ocio del docente, como una instancia que le permite ejercitar las habilidades artesanales y las capacidades creativas, enriqueciendo su calidad profesional, en diversas actividades tales como: la pintura, marquetería, teatro, acciones cívicas y políticas, etc.

Es importante mencionar a Durán (2005) quien plantea la existencia de condiciones (culturales, políticas, sociales o económicas, etc.), que coartan el uso adecuado del tiempo libre durante la jornada escolar, es decir, hacen del tiempo un filtro que no permite ni al profesor ni a los estudiantes buscar alternativa alguna para hacer de ese espacio algo más enriquecedor y productivo para los actores educativos, y ello se revela también en el trabajo de algunos docentes, a los cuales sólo les interesa

asumir una perspectiva monocromática del tiempo, cumpliendo superficialmente con las exigencias del nivel central.

En esta experiencia investigativa, los educadores ejecutan un uso adecuado del tiempo libre (acorde a la etapa evolutiva en la que se encuentran), muy similar a los hallazgos de Gutiérrez (2008), donde los docentes se inclinan por la actividad física (como eje central de promoción de la salud), los juegos de mesa para consolidar lazos de cohesión familiar, las festividades comunitarias y el coleccionismo como expresiones simbólicas que los vinculan a los distintos escenarios sociales y a personas significativas para sí mismos, las que generalmente se circunscriben a la red familiar, de amigos o vecinos. Sin embargo, pensamos que uno de los desafíos que emerge es el de generar líneas de investigación que permitan analizar en profundidad los beneficios que acarrea (ya sea a nivel intrínseco o extrínseco) para los educadores, la mantención regular de un pasatiempo o un uso adecuado del tiempo libre, puesto que esto produce un mayor grado de bienestar subjetivo y de adquisición de diversas competencias que le permitan enriquecer su formación emocional y cognitiva, impactando positivamente sobre su labor educativa en contextos vulnerados.

En otro eje de análisis, develamos el auto-concepto pedagógico construido a partir del relato de *Edgardo, Humberto* y *Julia*, el que nos permite identificar claramente la existencia de una percepción positiva acerca de sus competencias profesionales, representadas por la estabilidad socioemocional, la comprensión empática del alumnado, la alegría, el compromiso ético por la enseñanza (Van Manen, 1998) y el deseo permanente de innovar en los subsectores de aprendizaje donde se desempeñan, permitiendo que el alumnado alcance las metas educativas que se proponen, modificándose a sí mismo (Lowick, 1986; 1988). Hay que mencionar además que el alto compromiso declarado de los participantes hacia la educación pública, la actitud reflexiva acerca de su quehacer profesional y el tacto, tino y criterio con el que articulan sus prácticas pedagógicas en la cotidianeidad de la escuela, son catalizadores relevantes de cambio y transformación social al interior de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En consecuencia, observamos que este conjunto de cualidades y competencias percibidas por los educadores, son coherentes con las características de los buenos

profesores descritas por Woods (1987: p. 18) destacando la capacidad para contar historias, para hablar y relacionarse con diferentes personas, la atención por el prójimo, el entusiasmo y la dedicación, entre otros. Asimismo, los buenos profesores según López de Maturana (2009: p. 119), conciben la enseñanza como una necesidad social de vinculación significativa y cercana con el alumnado, sus padres y sus pares docentes. Por ello, están en permanente aprendizaje y mejora de sus competencias profesionales, buscando que los estudiantes comprendan las complejidades del mundo, para que logren ser sujetos capaces de tomar decisiones de manera consciente e informada. Conviene agregar a partir de lo expuesto previamente, que la construcción de la identidad pedagógica, "contribuye a la percepción de autoeficacia, motivación, compromiso y satisfacción en el trabajo del profesorado y es un factor importante para convertirse en un buen profesor" (Marcelo, 2010), cobrando sentido el uso de las Historias de Vida en la exploración de las trayectorias vitales de los educadores participantes en este trabajo, identificando las diversas influencias provocadas por factores personales, familiares, religiosos, sociales y cognitivos (Bolívar, 2006: p. 25), los que interactúan cotidianamente dentro y fuera del espacio escolar. A modo de ejemplo, Ávalos y Sotomayor (2012) encontraron que un 46 % de los educadores entrevistados declara que existieron modelos entre los profesores de liceo que influyeron en la elección de esta profesión, y 36 % indica haber tenido un familiar que influyó. Por otra parte, en las entrevistas, sí se mencionó con frecuencia a los familiares como referentes para la decisión vocacional.

De esta manera, cobran sentido los aportes de Lortie (1975), quien explica cómo la motivación del educador está íntimamente ligada a la del alumnado. En otras palabras, la fuerza vital que moviliza a los educadores para enseñar y continuar haciéndolo dentro de la educación pública operaría como una motivación intrínseca, enlazada a la importante tarea de lograr que los estudiantes aprendan integralmente, desarrollen sus talentos y alcancen la superación personal que buscan desde la educación. No obstante, también existen otros elementos que influyen en la motivación del educador, tales como incrementos salariales, premios, reconocimientos a su labor y trayectoria pedagógica, siempre y cuando, hayan logrado influir educativamente sobre la vida de sus estudiantes.

Si bien reconocemos la existencia de múltiples prácticas pedagógicas, nos parece importante destacar la forma en que los educadores entrevistados en este estudio, se esfuerzan por aportar al desarrollo integral de sus estudiantes, realizando su trabajo de manera honesta y profesional, implicándose en cumplir su labor educativa con un alto nivel de logro, desarrollando en palabras de Marcelo (2010), su quehacer pedagógico de manera artesanal y creativa. En contraste con lo anteriormente expuesto, somos conscientes de la existencia de múltiples docentes que muchas veces se refugian en el anonimato de la profesionalidad docente (aislamiento y soledad propia de la rutina escolar), para desarrollar una enseñanza que viene a defraudar claramente el derecho de aprender de los alumnos, coartando la posibilidad de generar experiencias de aprendizaje mediado, desaprovechando la riqueza cultural de su entorno, puesto que muchas veces los aprendizajes escolares carecen de sentido, atractivo y relevancia para los estudiantes, puesto que no les entrega ninguna conexión con significativa con su mundo cotidiano (López de Maturana, 2015).

5.2.6. Desafíos de la Profesionalidad Docente

La presente categoría se manifiesta en los relatos de los participantes como aquel conjunto de reflexiones e inquietudes percibidas por los educadores, recalcando la necesidad de reformar estructuralmente el sistema escolar chileno, producto de la visión corto placista, rígida y superficial que han caracterizado las últimas propuestas del Ministerio de Educación. A juicio de estos pedagogos, las iniciativas implantadas fragmentan el proceso de enseñanza y aprendizaje, estimulando la competitividad e individualismo en el alumnado, lo que en definitiva, deteriora los procesos de formación del profesorado y las posibilidades de resolución efectiva de conflictos al interior de la escuela. En términos prospectivos, recalcan la importancia de recuperar el sentido ético de la profesionalidad docente y de incentivar aprendizajes significativos en su alumnado.

En lo específico, los participantes relatan la dificultad que experimentan en algunas ocasiones, ante el abordaje de la adolescencia compleja. Esta se representa por todos aquellos elementos y perspectivas teóricas o prácticas, tales como: conocimiento sobre adolescencia como etapa evolutiva, tribus urbanas, adolescentes infractores de ley, consumo problemático de alcohol y drogas; patrones violentos de

resolución de conflictos, etc., que han debido incorporar los educadores a lo largo de su trayectoria pedagógica, para relacionarse educativamente con jóvenes provenientes de contextos vulnerados, enriqueciendo los procesos de enseñanza y aprendizaje. Algunos autores como Bransford, Darling-Hammond y LePag (2005), han sugerido que para dar respuesta a las nuevas y complejas situaciones con las que se encuentran los docentes es conveniente pensar en los profesores como expertos adaptativos, es decir, como profesionales preparados y dispuestos a enfrentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Esto es así porque las condiciones de la sociedad son altamente dinámicas e inciertas y, por ende, cada vez más se requiere de personas que sepan combinar la competencia con la capacidad de innovación, relacionándose con la figura del educador como mediador de aprendizajes (Feuerstein, 1998), que promueve la búsqueda de lo nuevo y lo complejo en los educandos.

Recientes investigaciones desarrolladas por autores como Bendit y Stokes (2004), Machado y Pohl (2004) y Cachón (2004), concuerdan en cómo los adolescentes actuales se encuentran en una etapa evolutiva vulnerable dentro del ciclo vital, necesitados de apoyos externos importantes para cumplir apropiadamente con la transición hacia la vida adulta, aumentando sus posibilidades de éxito, adquiriendo sentido y relevancia la figura del educador en esta etapa del desarrollo, para brindar contención y orientación a los educandos.

De manera similar, Arvelo (2003), entiende la adolescencia como una etapa del proceso de desarrollo del ser humano observable en cualquier cultura, pero con características y manifestaciones variables de acuerdo a la mediación socio-cultural y los momentos históricos propias del entorno en donde se inserta el sujeto. Además, involucra múltiples cambios en la esfera biológica, psicológica y social así como variaciones significativas en la motivación del sujeto (consciente e inconsciente), reflejado en sus intereses, desempeño de roles y la capacidad de pensar y percibir el mundo que le rodea (es decir, una profunda ambivalencia y confusión en los roles y tareas a las que se enfrenta). Específicamente, autores como Stassen (1997), Alsinet, Perez y Agullo (2003) y Martínez (2007b), describen las transformaciones propias de la adolescencia, las que involucran cambios físicos asociados a la pubertad, expansión del pensamiento, creciente capacidad de exploración y de auto-descubrimiento, logro

de la autonomía, vinculando a los jóvenes con su sí-mismos adulto transformado en el plano físico, cognitivo y social (Graber, Brooks-Gunn y Petersen, 1996). Estas transformaciones violentas hacen que muchos jóvenes vivencien episodios de angustia, inseguridad y depresión asociadas a las pérdidas que supone dejar de ser niño. Hacemos presente en palabras de Sandoval (2015), que muchas de las investigaciones se han ocupado de los grupos de jóvenes cuyos comportamientos y actitudes se apartan significativamente de las normas socialmente impuestas, evaluándolos como preocupantes y socialmente disruptivos (subculturas juveniles: punk, raperos, barras bravas de equipos de fútbol, etc.), o se han interesado por generar modelos explicativos, desde una mirada adulto-céntrica, que describe fragmentariamente los enormes procesos y transformaciones que vive un joven en los tiempos actuales, particularmente cuando centramos nuestra mirada en la figura del educador en el abordaje educativo del alumnado situado en esta etapa evolutiva. Prueba de ello es que como respuesta a las confusiones de identidad que se experimenta durante la adolescencia, ante su sexualidad desbordada por profundas transformación físicas originadas desde la pubertad, ante sus duelos e inestabilidad emocional, ante su ambivalencia, rebeldía y protesta, el entorno familiar de los jóvenes tiende a exhibir "actitudes y conductas de confusión, negación, rechazo, distanciamiento, irritabilidad, rivalidad, envidia, autoritarismo o permisividad excesiva, desatiendo muchas veces, el proceso educativo del alumnado situado en contextos vulnerados" (Arvelo, 2003: p. 23).

La realidad anteriormente expuesta, ha provocado un aumento en la rebeldía, la angustia y la agresividad de los educandos, quienes no saben a qué modelos de crianza y educación responder, "porque en los pocos momentos de presencia de los padres los jóvenes reciben muchas veces, estímulos, valores y referentes de comportamientos muy diferentes a los que la escuela-maestro ofrecen" (Gallego, 2011: p. 298), acrecentando el malestar y la tensión dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Dicho lo anterior, lo descrito por los participantes resaltan la forma en que las diversas fluctuaciones anímicas experimentadas por los estudiantes, sumado a las conductas disfuncionales (episodios de infracción de ley, violencia, por ejemplo) y las habilidades sociales con las que cuentan para afrontar los conflictos (Torrego y Moreno,

2003), se convierten en factores preponderantes que inciden en el aprendizaje, así como en su proceso de desarrollo emocional y cognitivo, dentro y fuera del espacio y tiempo escolar, complejizando enormemente la tarea del educador.

A propósito de lo anterior, los entrevistados son conscientes de la ausencia de orientaciones pedagógicas ante eventos críticos, recalcando el impacto superficial y reactivo de las normas, reglamentos y pautas de comportamiento que regulan los episodios conflictivos desplegados por adolescentes en contextos educativos vulnerados, explicitando al mismo tiempo, la necesidad de reevaluar y construir nuevas estrategias de abordaje y resolución efectiva del conflicto dentro de la escuela. Es decir, es el educador quien mayoritariamente, acompaña el proceso de aprendizaje del estudiante, y para ello debe considerar previamente, estrategias pedagógicas que aminoren las conductas agresivas del alumnado, o al menos, canalizarlas de manera adecuada, comprendiendo y valorando las circunstancias económicas, familiares y sociales así como su historia de vida (Gallego, 2011; Sandoval, 2012), como condiciones y factores que influyen en el comportamiento del estudiante y su desarrollo futuro en términos laborales, familiares o psicosociales.

En consecuencia, creemos que estos hallazgos reafirman el propósito de este estudio, donde se destacan y enfatizan las posibilidades de transformación educativa que alcanzan aquellos docentes mediadores de aprendizaje dentro de la escuela, siendo capaces de impactar positivamente sobre el aprendizaje de muchos estudiantes que provienen de contextos vulnerados. Prueba de ello, Agudelo et al. (2002) recalcan “el buen desempeño académico que usualmente está asociado al cumplimiento de la norma, está mediado por las relaciones en el aula y al vínculo maestro-alumno”. Por otra parte, destacamos algunos estudios de investigación e intervención (CIDE, 2000), los que señalan que es posible modificar los pensamientos, emociones y conductas de los educandos, sólo en la medida que la alianza familia-escuela establezcan vínculos de colaboración, apoyo y ayuda recíproca, pero sobretodo una comunicación constante y asertiva. Más aún, Fried (2004) afirma que es más fácil alcanzar los objetivos y metas cuando padres y docentes se apoyan recíprocamente durante el proceso formativo de los estudiantes.

Asimismo, Melendro, González y Rodríguez (2013) y Melendro, Cruz, Iglesias y Montserrat (2014), han desarrollado diversas investigaciones en el abordaje de adolescentes en riesgo o exclusión social, sistematizando la necesidad de desplegar una intervención compleja por parte de los educadores, en la que las claves de su eficacia giran en torno a la puesta en funcionamiento de estrategias flexibles, integrando protagónicamente al adolescente en la toma de decisiones que le son vitales y significativas en su entorno inmediato. Dentro de esta perspectiva, existe consciencia acerca de la complejidad del contexto en que crecen los adolescentes en riesgo de exclusión social y la heterogeneidad de los entornos de los que proceden (centros de protección de derechos, programas y dispositivos justicia Juvenil del SENAME por ejemplo), como elementos que definen y orientan el concepto de intervención socioeducativa (Caride, 2005), para ser capaces de responder a sus necesidades de intervención, así como para prepararlos para la vida independiente en el futuro, alcanzando mayor autonomía y responsabilidad en la toma de decisiones.

En contraste con lo anteriormente develado, los relatos de los participantes permiten identificar cierto grado de descontento Pedagógico frente a las Reformas Escolares, reflejado por el malestar que perciben los educadores y sus pares (Zamora y Zerón, 2010), respecto a las reformas escolares implementadas el último tiempo, las que han impactado negativamente sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumnado en contextos vulnerados. A juicio de los entrevistados, las reformas instauradas (tales como jornada escolar completa, ley de inclusión educativa; evaluación docente, etc.), develan una alta improvisación y absoluto desconocimiento de la realidad y necesidades educativas de los jóvenes (adolescentes en conflicto con la justicia por ejemplo). De hecho, muchos consideran que tales reformas no poseen una visión de largo plazo y sólo terminan perpetuando la rigidez curricular, la escasa participación pedagógica en los procesos de decisión ministerial y el debilitamiento de la profesionalidad docente. Lo cierto es que la realización de diversas experiencias investigativas a nivel latinoamericano y europeo, dejan entrever las múltiples tensiones que arrastran las demandas y visiones de los educadores – educandos, ante un sistema que perpetúa el *statu quo,* aumentando la desazón al interior de los centros educativos (Floro, 1996; Tedesco y Fanfani, 2002, Flores y García, 2007; Zerón, 2006),

convirtiendo el aprendizaje en una experiencia molesta y poco significativa (Fanfani, 2000).

En lo relacionado a los sistemas de medición de los aprendizajes, los participantes manifiestan una apreciación negativa y de alta disconformidad pedagógica en torno a los mecanismos de evaluación de los aprendizajes existentes en Chile (SIMCE), lo que ha traído consigo un aumento sostenido del tiempo escolar destinado al entrenamiento sistemático del alumnado en cuestionarios y/o evaluaciones que sólo reflejan resultados y fomentan la competitividad entre los estudiantes. Asimismo, tales prácticas provocan una baja en los niveles de evaluación, para mantener invariablemente las tasas de promoción y progresión del alumnado, mermando significativamente su aprendizaje real. Todo esto entra en profundos cuestionamientos al recordar que el aprendizaje de los estudiantes adquiere múltiples formas y es difícil de medir (Vegas, 2006) o de estandarizar bajo los parámetros exigidos desde el nivel central. De ahí que las pruebas se constituyen como una herramienta fragmentaria y cuantificadora del aprendizaje, reconociendo que los puntajes obtenidos por los alumnos en las pruebas constituyen una medida incompleta e imperfecta de la calidad de los docentes (Kane y Staiger, 2002; Koretz, 2002). Sin embargo, ante la ausencia de una mejor comprensión de los factores que dan cuenta de un buen educador y, dado la insuficiencia de datos sistemáticos y comparables con respecto al aprendizaje de los alumnos, las evaluaciones nacionales constituyen la opción más idónea para el MINEDUC (desde su óptica homogeneizadora del aprendizaje), para analizar el impacto y calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En sintonía con lo anterior, emerge la Formación Pedagógica insuficiente para la atención del alumnado situado en contextos vulnerados, expresada por los participantes como una crítica a los procesos ministeriales que regulan las carreras de pedagogía en Chile (capacitación escasa y limitada), evidenciando una ausencia significativa de elementos, estrategias y competencias pedagógicas específicas e imprescindibles, para el abordaje educativo integral del alumnado y la diversidad (refiriéndose específicamente a los alumnos que presentan conflicto con la justicia; consumo problemático de a lcohol y drogas; trastornos del aprendizaje; discapacidad intelectual; comportamientos agresivos, etc.). En este punto, aparece con fuerza el desafío de

mejorar las políticas sociales y la formación de los pedagogos, tanto en relación al desarrollo de competencias adecuadas a este ámbito específico de intervención (Bautista-Cerro y Melendro, 2012), como destacando la importancia de saber construir desde la cohabitación de los paradigmas de intervención, nuevas formas y caminos posibles de articular el trabajo en red e interdisciplinar (Goyette y Turcotte, 2004; Melendro 2007).

De igual modo, entre las reflexiones y desafíos de la profesionalidad docente destacados por los participantes, se menciona la importancia del respeto y el afecto en la relación con sus pares que posibilita la construcción de un dialogo recíproco y constructivo; la necesidad de respetar los límites y espacio vital de las personas; reconociendo la necesidad de que en la escuela actual existan mayores espacios de discusión y abordaje integral de los conflictos que emergen, recalcando el valor del docente como formador de personas en términos éticos, políticos y morales. Esta visión se relaciona con lo aportado por Melendro, González y Rodríguez (2013), quienes subrayan y destacan una serie de recursos y competencias profesionales esenciales para el desarrollo exitoso de la práctica pedagógica en contextos vulnerados, tales como la escucha activa, la sinceridad y transparencia, las habilidades de comunicación, el sentido del humor y el lenguaje adaptado a los adolescentes, la flexibilidad y capacidad de adaptación, la creatividad, la tolerancia a la frustración, la empatía, la consistencia educativa y, como síntesis de todas ellas, la disposición para abordar el cambio personal que supone este trabajo. Tales características muestran coherencia con el sentido y propósito de esta investigación, centrada en las experiencias de aprendizaje mediado (Feuerstein et al. 1980; Feuerstein, 1991) y la figura del docente como mediador, desde una perspectiva crítica y transformadora de su realidad.

Como señalábamos anteriormente, desde esta perspectiva se esboza la importancia del vínculo entre el educador y el educando, así como su presencia en el entorno más inmediato del adolescente; promoviendo y estimulando la toma de decisiones en los diversos aspectos de su vida (Rudduck y Flutter, 2007), que supera con creces los límites del espacio escolar, pero que contienen una carga emocional altamente significativa en su desarrollo (Lahire, 2007), enriqueciendo las dinámicas

construidas en torno al proceso de enseñanza y aprendizaje desarrollado al interior del INSAT.

Por ende, compartimos lo expuesto por Herranz (2016), respecto a que el papel del educador avance desde la mera transmisión de contenidos a la figura de un mediador de aprendizajes, facilitando y enriqueciendo el desarrollo emocional y cognitivo de los estudiantes. De esta forma, se otorga importancia al proceso, permitiendo que los educandos se responsabilicen por sus aprendizajes, de manera autónoma y creativa. De esta manera, y siguiendo a Biggs (2006), ello supone una mayor motivación en el alumnado, lo cual provoca una mejora de la calidad del aprendizaje, puesto que se les prepara para que sean sujetos capaces de adaptarse a la modernidad líquida[35] (Bauman, 2005; 2008), dando el salto desde el individualismo tradicional hacia la construcción de comunidades de aprendizaje, que fomentan el trabajo en equipo y la colaboración permanente entre los sujetos que aprenden, amplificando sus respuestas, reflexiones y aplicaciones (Luis-Pascual, 2014), en torno a los saberes promovidos dentro de los procesos de escolarización. De manera que las experiencias de aprendizaje mediado y la pedagogía crítica en contextos educativos vulnerados, cobra importancia y relevancia en este trabajo, para aportar criterios de acción pedagógicos relevantes que enriquezcan la profesionalidad docente. Por ello coincidimos plenamente con lo planteado por Torres (2011: p.206) en el sentido de que la maravillosa tarea de educar "es preparar niñas, niños y adolescentes para llegar a ser personas autónomas, capaces de tomar decisiones y de elaborar juicios razonados y razonables, tanto sobre su conducta como sobre la de las demás personas; de dialogar y cooperar en la resolución de problemas y en propuestas de solución encaminadas a construir una sociedad más justa. Para este objetivo toda persona educada necesita disponer de contenidos culturales relevantes, que le permitan comprender el mundo y, simultáneamente, desarrollar sus capacidades cognitivas,

[35] La modernidad líquida se transforma en una figura del cambio y de la transitoriedad, de la desregulación y liberalización de los mercados, de la precariedad de los vínculos humanos en una sociedad individualista y privatizada que impacta en la educación. Este marco relacional hace que los sujetos descubran que en el mundo no hay nada destinado a perdurar para siempre, instalándose una cultura del desapego, la discontinuidad y el olvido. Ante esta realidad, se hace impresindible que los sujetos se aboquen a vivir en una condición de perpetua revolución y de apertura de la mente.

afectivas y sociales con las que poder sacar el mejor partido a sus derechos y deberes como ciudadano o ciudadana”.

5.2.7. Complejidades Educativas de la Adolescencia en Contextos Vulnerados

Las Complejidades educativas de la adolescencia hacen alusión a la percepción compartida por los participantes respecto a su trabajo educativo con adolescentes situados en contextos vulnerados. Tales experiencias les permiten caracterizar la adolescencia como una etapa evolutiva diversa, caótica y ambivalente, marcada por la impulsividad, la diferenciación progresiva de las figuras de autoridad, la construcción de la identidad (Feixa, 1998; Valenzuela, 2004; Urteaga y Ortega, 2004) y la exploración permanente a nivel de su grupo de pares; requiriendo la adopción de prácticas pedagógicas capaces de contener y orientar afectivamente a los jóvenes en el intenso proceso de cambio vivido, impactando sobre las dinámicas relacionales que se construyen en torno al aprendizaje. En lo específico, emergen de manera relevante dos grandes focos de análisis que se desprenden de los relatos de los participantes, y que detallamos a continuación:

- Caracterización de los jóvenes provenientes de contextos vulnerados: este constructo revela todas aquellas cualidades, atributos y rasgos de personalidad que exhiben los adolescentes situados en contextos vulnerados. Dichos patrones de comportamiento develan una alta impulsividad e inestabilidad socioemocional, resolución violenta y confrontacional de conflictos; con dificultad elevada para adaptarse a los ritmos de aprendizaje propuestos desde la escuela; afiliación a pares con consumo habitual de Alcohol y drogas (pasta base por ejemplo); escasa visión de futuro y conducta hedonista, aumentando probabilidad de vinculación a episodios de infracción de ley.

  Al respecto, Rogero (2008: p.263-264) y Sandoval (2012; 2015), describen algunos de los rasgos característicos de la adolescencia situada en contextos vulnerados, observando que muchos de estos estudiantes provienen de contextos socioculturales desfavorecidos, arrastrando consigo situaciones familiares multi-problemáticas. Además, presentan bajo nivel de tolerancia a la frustración, oposición y rechazo hacia las figuras de autoridad (presentan gran rechazo a las normas impuestas dentro de la escuela por ejemplo); se valoran muy poco a sí mismos y tienen clara conciencia de ser los fracasados (bajo sentido de competencia individual); desarrollo precario de las habilidades

sociales (resolución efectiva de conflictos por ejemplo); viven el día y son muy permeables a las modas sociales.

No obstante a lo anterior, son jóvenes tremendamente resilientes; reconocen la necesidad de que alguien les ponga límites; pragmáticos y, en la mayoría de los casos, alta capacidad de persuasión e influencia entre sus pares; son muy sensibles al afecto y cuando se sienten queridos y valorados cambian con facilidad. Asimismo, la escuela no les interesa porque no trata cosas prácticas que conecten con sus contextos de origen e intereses personales; las clases son aburridas y monótonas, visualizando a sus educadores como profesionales poco comprensivos, acuñando una visión negativa acerca de sus experiencias escolares.

- Conflictos en la relación profesor alumno: *Edgardo* y *Julia* narran diversas situaciones educativas ocurridas al interior de la relación educador – educando, donde la crisis desencadenó en algún grado, violencia verbal y/o física producto del rechazo hacia las normas y/o reglamentos de disciplina internos existente en el sistema escolar formal. Lo anterior, adquiere sentido desde los aportes de Fize (2004) y (Morduchowicz, 2004), quienes explican la aparición de estos conflictos, producto de las diversas fuerzas que interactúan entre la cultura juvenil en contraposición con la cultura escolar, situando a los estudiantes en dos mundos sin contactos ni relaciones (Dubet y Martuccelli, 1998).

Por consiguiente, la lógica epistemológica cartesiana imperante en los procesos de escolarización, se caracteriza por la entrega planificada de conocimientos, la corrección disciplinaria de los comportamientos indeseados y la preparación del estudiante para su ingreso en el mundo laboral, convirtiéndose en un espacio eminentemente normativo (Sandoval, 2014c), que transmite códigos muy diferentes a los que posee un adolescente proveniente de contextos vulnerados. Del mismo modo, muchas veces la escuela no permite que el azar, la creatividad, la autonomía y la improvisación cumplan su rol educativo (Calvo, 2008).

Ante este panorama tan adverso, el adaptarse a la escuela es un foco de permanente tensión y conflicto para el alumnado, y al mismo tiempo, la escuela

no logra reconocer las características y necesidades educativas que estos exhiben, precipitándolos de alguna forma, a la deserción escolar, la cual "mientras más precoz, genera más posibilidades de que el adolescente presente conductas delictuales" (Gottfredson, Sealock y Koper, 1996; Fernández, 2003: 5). La deserción escolar está altamente correlacionada con la iniciación y reincidencia en la delincuencia, aunque tampoco opera como un fenómeno de causa y efecto. Estas condiciones actuarían como uno de los mecanismos responsables de la adquisición por parte del educando de sus primeras experiencias de mal comportamiento y de rechazo hacia las lógicas fragmentarias y descontextualizadas que orientan su proceso de aprendizaje.

Según Reyes (2009), además de los mecanismos de control y disciplinamiento representado en la sociedad por la escuela, que controla al sujeto y su comportamiento (Foucault, 1980), proporcionan al mismo tiempo, tiempos y espacios para ser y aprender a ser adolescente (Funes, 2004). En otras palabras, los jóvenes, que se distancian de su socialización, resisten la homogeneización institucional instalando la diversidad en su seno, contribuyendo a la constitución de un espacio caracterizado por intereses distintos que entran en juego, por asimetrías y relaciones de fuerza que se encuentran en pugna dentro de los procesos de escolarización.

Este tipo de estudiantes en palabras de Iglesias (2007), comparten el hecho de ser sujetos frágiles al tener en común diversas experiencias vividas de exclusión y marginación social, dentro y fuera de la escuela, tal como lo describen los participantes en el análisis funcional del comportamiento de sus estudiantes. Además, las trayectorias sociales, familiares o educativas del alumnado situado en el INSAT, se transforman en representantes de lo que Castel (1997) denomina desafiliación, en el sentido de que son un poco de todo, puesto que su existencia se encuentra atravesada por la vinculación (forzada o no), a las dispositivos sociales disponibles por parte del Estado. Es decir, evidencian en carne propia, parte de las características de las sociedades líquidas actuales, según expresión de Bauman (2005; 2008), una pérdida importante de filiaciones, provocando una ruptura significativa de vínculos a lo largo de sus trayectorias vitales, las que repercuten y tensionan su aprendizaje dentro de la

escuela. En adición a lo anterior, los adolescentes están constituyendo identidades en riesgo, conformadas a partir de situaciones estructurales de incertidumbre, donde sus familias no logran garantizar proyectos de futuro y ni siquiera garantizan la reproducción de sus miembros en el mismo nivel social que la generación de sus padres. Es decir, son identidades que subjetivamente se conforman sintiéndose en riesgo de ser en cualquier momento un objeto de estigmatización (Maldonado, Uanini, Servetto y Molina, 2004).

En este trabajo, observamos como en muchos otros centros educativos, en que se insertan adolescentes provenientes de contextos vulnerados, diversos procesos de tensión dado que destinan gran parte de su tiempo a la interrelación con otros adolescentes, con los cuales vivencian intensos procesos de subjetivación, redefinición y resignificación. Este complejo proceso de diferenciación, integra las nuevas exigencias sociales, prácticas educativas y las diversas condiciones que los centros educativos les imponen; fusionando su condición adolescente con una forma de ser estudiante en la experiencia escolar cotidiana (Dubet y Martuccelli, 1998).

A la luz de los resultados (percepción de los educadores respecto a las trayectorias vitales de sus estudiantes), compartimos lo indicado por Reyes (2009), respecto a la importante tarea de que los centros educativos sean espacios capaces de comprender y observar en profundidad los diversos procesos de transformación y diferenciación que experimentan sus estudiantes durante la adolescencia como etapa compleja, mostrándose más receptivos y conscientes de las problemáticas que los aquejan así como de los sentidos que éstos cambios provocan en sus trayectorias vitales. De lo contrario, la relación del joven con la institución educativa continuará reproduciendo el *statu quo* imperante, amplificando las desigualdades sociales, producto de la incapacidad de la escuela para atender y adaptarse a la heterogeneidad y complejidad del alumnado.

Para ello, una de las funciones del educador es la de brindar contención y orientación socioemocional al alumnado que se encuentra vivenciando la vorágine transformacional de la adolescencia, siendo capaces de “centrar la atención en las conductas y sus causas, evitando etiquetas globales y descalificaciones personales” (Vaello, 2011: p. 138), estimulando la flexibilidad y disposición al cambio por parte del

joven, responsabilizándolo por sus conductas y por sus posibilidades de desarrollo emocional y cognitivo dentro y fuera de la escuela.

Simultáneamente, creemos que otra de las claves de intervención en la adolescencia compleja, gira en torno a la generación de estrategias didácticas eficaces y pertinentes, que potencien verdaderamente los talentos e intereses del educando. Con lo anterior, no queremos decir que las escuelas deban ser capaces de resolver todos los conflictos, dificultades y necesidades educativas, familiares o sociales que acarrea la adolescencia. Sin embargo, creemos fehacientemente que los centros educativos tienen una enorme responsabilidad social desde la cual que pueden contribuir al desarrollo armónico e integral del alumnado más vulnerado. Para ello, urge la necesidad de reflexionar en torno al importante desafío de que el Estado y las políticas públicas puedan promover mecanismos reales de movilidad y transformación social para los estudiantes, desde perspectivas optimistas acerca del desarrollo de todo sujeto, tal como lo son las experiencias de aprendizaje mediado por ejemplo, como estrategias de intervención socioeducativa relevantes en la atención de adolescentes que arrastran las desventajas de entornos deprivadores socioculturalmente.

El docente mediador de aprendizajes, será un profesional capaz de ampliar su labor educativa hacia otras esferas del desarrollo del educando, tales como lo corporal, social, emocional y cognitivo, etc., comprendiendo íntegramente su importante rol en la sociedad para conseguir que los estudiantes avancen en lo intelectual, pero por sobre todo, promoviendo la creatividad, el entusiasmo y la curiosidad en el aprendizaje, desarrollando una mirada crítica acerca de su entorno, y al mismo tiempo, concibiendo una mayor capacidad de “tomar decisiones de modo reflexivo y de compromiso con la realización de conductas responsables y efectivas, dentro de una filosofía de respeto y apoyo de los valores y procesos democráticos” (Torres, 2011: p. 200).

5.2.8. Obstaculizadores de las Experiencias de Aprendizaje Mediado

Esta categoría representa el conjunto de factores individuales (tales como pasividad, apatía y despreocupación del alumnado frente al aprendizaje; escasa visión de futuro; bajo autoconocimiento, bajo sentido de competencia individual, etc.), familiares (estilo de apego desorganizado u ambivalente; estilos de crianza permisivos, ambivalencia socioemocional de las figuras parentales), pedagógicos (sobrecarga de trabajo administrativo en desmedro de la acción educativa; currículum rígido; reformas escolares superficiales) y comunitarios (cesantía, marginación y exclusión social; fácil acceso al consumo de alcohol y drogas, etc.), los que directa o indirectamente, entorpecerían la generación de experiencias de aprendizaje mediado, anquilosando las potencialidades de aprendizaje del alumnado, producto de la privación sociocultural en la que se encuentran situados desde temprana edad.

Al respecto, López de Maturana (2015) plantea que la ausencia de experiencias de aprendizaje mediado sería el resultado de la intervención pasiva, monótona y fragmentaria del educador, visualizando muchas veces a los estudiantes como meros objetos que arrastran un sinfín de patologías y problemáticas que obstaculizan significativamente su aprendizaje, ya que no logran interpretar o comprender los estímulos que se le enseñan, aumentando la privación cultural y el rechazo hacia cualquier representante de la escuela, convenciéndose inevitablemente de su incapacidad para aprender. Además, no cabe duda alguna de que los aprendizajes escolares carecen muchas veces de sentido y relevancia para los estudiantes, ya que no les reporta grandes conexiones con su entorno de origen y necesidades vitales (Troncoso, 2005).

Lamentablemente, el modelo escolar imperante promueve la homogeneización de los aprendizajes, tratando a todos los estudiantes por igual, lo que aumenta notablemente las diferencias y las desigualdades sociales (particularmente, de los grupos más vulnerados). Además, los educadores aprenden múltiples teorías y técnicas de enseñanza en su formación profesional que difícilmente llevan a la práctica educativa, pero sí a los procesos de escolarización. En otras palabras, “entendemos por práctica educativa a la creación de nuevas relaciones posibles, y por práctica escolar, a la repetición de relaciones preestablecidas” (Calvo, 2008).

Entonces, ¿cuáles son los elementos que influyen y/o coartan la posibilidad de construir experiencias de aprendizaje mediado en contextos educativos vulnerados? ¿qué obstáculos perciben los educadores entrevistados, en la transformación de sus prácticas pedagógicas tradicionales? ¿los pedagogos entrevistados identifican elementos críticos en su quehacer profesional actual?. Para ello, presentaremos los principales elementos descritos por los educadores, los que de una u otra forma, actuarían como obstaculizadores de las experiencias de aprendizaje mediado al interior de los procesos de enseñanza y aprendizaje que desarrollan dentro del INSAT.

En primer lugar, emerge de manera significativa la percepción de ausencia de tiempo para planificación de los Aprendizajes, descrita como una demanda pedagógica espontanea que exponen los educadores, acerca de la sobrecarga de trabajo existente en el centro educativo al que pertenecen, lo que provoca que el docente utilice parte de su vida y tiempo personal, para la preparación y programación de sus clases, ante un sistema escolar que exige un conjunto importante de tareas, indicadores y trabajo administrativo, mermando el tiempo y calidad destinado a la labor educativa del alumnado. En este ámbito, existen múltiples investigaciones que describen la sobrecarga de trabajo experimentada por los profesores chilenos (Tenti, 2005; Vaillant y Rossel, 2006; UNESCO, 2008, Ávalos, 2013), producido entre otros factores, por la cantidad de estudiantes que atienden dentro del aula y la cantidad de trabajo asignada (horas de trabajo por semana), tiempo destinado a la planificación de clases y corrección de trabajos, los recursos de apoyo disponible para la enseñanza y las complejidades socioculturales del alumnado, etc.

Hallazgos similares son sistematizados por Cornejo, Assael, Quiñones, Redondo y Rojas (2010), en que a través de un estudio multivariado realizado a profesores chilenos de educación secundaria, estableció el alto nivel de significancia e impacto provocado por la carga docente (cantidad y complejidad del alumnado y sobrecarga de trabajo por ejemplo), como factores que inciden negativamente en el bienestar del profesorado.

Lo cierto es que los diversos estudios nacionales e internacionales (Esteve, 2006; Bennell y Akyeampong, 2007; Klassen y Anderson, 2009; Ávalos, 2013), muestran patrones similares de funcionamiento en el profesorado, en donde la escasez

de tiempo para la planificación y/o preparación de clases, para la atención de alumnos y sus familias, para descansos durante la jornada laboral o la falta de tiempo producida por la necesidad de tener más de un trabajo, se perciben como elementos obstaculizadores de las experiencias de aprendizaje mediado, potenciado por un sistema que coarta las posibilidades de desarrollo y mejora por parte del profesorado.

A modo de ejemplo, se calcula que la proporción hora entre planificación y enseñanza es de 2:1 para China y Japón, mientras que para Estados Unidos es de 2:5 horas. No obstante, el estudio de Cornejo *et. al*. (2010), centrado en los profesores chilenos muestra un alto nivel de correlación entre bajos niveles de bienestar docente y las diversas presiones de tiempo, "explicado por el hecho de que deben dedicar un 85 % de su jornada laboral a tareas de enseñanza directa" (Ávalos, 2013: p. 43), limitando las posibilidades de planificación e innovación educativa dentro de la jornada de trabajo asignada.

En segundo lugar, los educadores realizan una Caracterización Familiar del Alumnado en Contextos Vulnerados, describiéndolos como aquel conjunto de atributos y patrones relacionales que definen el entorno familiar nuclear de los adolescentes insertos en el INSAT, develando estilos de crianza permisivos y despreocupados frente a las necesidades educativas de sus hijos. Además, exhiben un estilo de apego desorganizado, patrones confrontacionales de resolución de conflictos y una alta ambivalencia socioemocional. Al respecto, Ávalos (2013), señala que los profesores de establecimientos municipales son quienes experimentan con mayor magnitud, el impacto de los antecedentes socioculturales del alumnado sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, en contraste con los establecimientos particular subvencionado o particular. De hecho, muchos de los educadores entrevistados refieren que uno de los ejes primordiales de intervención pedagógica es la de intentar organizar de mejor manera su entorno familiar, para luego avanzar en la función educativa de la escuela. Este tipo de entornos favorece la incorporación por parte del alumnado de patrones violentos para la resolución de conflictos y de hostigamiento entre sus pares, afectando el sentido de identidad personal y profesional de los educadores, particularmente cuando sienten que sus competencias pedagógicas no son suficientes o idóneas para el abordaje de estas conductas disruptivas (Torrego y

Moreno, 2003).

Estudios nacionales desarrollados por Arancibia (1999) y Muñoz (2000), describen que en la esfera familiar, el nivel educacional de los padres, el bajo ingreso económico y las condiciones asociadas a pobreza (vivienda precaria, hacinamiento, cesantía, etc.), así como también factores del contexto escolar (baja calidad del establecimiento educacional por ejemplo) afectan negativamente los resultados educacionales de los jóvenes provenientes de contextos vulnerados.

De manera similar, Ávalos (2013) establece que la disposición al aprendizaje del alumnado puede verse influida por factores individuales (nivel de madurez, motivación, intereses, etc.), por las características del centro educativo, así como por el contexto cultural y socio-familiar de origen del estudiante, sumado a las particularidades propias de los grupos de pares en los que se inserta el joven durante la adolescencia. Estas condiciones aumentan el nivel de tensión y el sentido de autoeficacia del profesorado, demandándole un mayor nivel de creatividad y manejo de grupo al interior del aula escolar, avanzando en la difícil tarea de establecer un ambiente propicio para el aprendizaje de los estudiantes. No es casualidad que esto guarde relación con los hallazgos de Tenti (2005), donde los profesores latinoamericanos plantean que las relaciones interpersonales entre los estudiantes y sus familias se convierten en una de las situaciones más problemáticas y complejas de abordar desde el ejercicio de la profesionalidad docente.

En tercer lugar, *Humberto, Julia* y *Juan* se refieren a las Consecuencias de la Educación Deficiente, representada por la percepción pedagógica negativa respecto a la organización mediocre, contradictoria e improvisada del sistema escolar actual. A juicio de los educadores, es un modelo que sólo busca la mantención del *statu quo* y el énfasis en los resultados; fomentando implícitamente en el alumnado una alta despreocupación, pasividad y apatía frente a sus deberes escolares; sumado a la oposición conductual reiterada hacia el maestro.

Investigaciones como las de Ávalos y Sotomayor (2012), confirman la realidad percibida por los educadores entrevistados en este trabajo, en el sentido de que generalmente la sociedad, representada masivamente en los medios de comunicación y el gobierno de turno, privilegian mayoritariamente un aspecto de su misión educativa,

referido a los resultados de aprendizaje medibles por pruebas estandarizadas (SIMCE y PSU por ejemplo), olvidando los importantes aportes e influencia que provocan en la dimensión social y valórica del proceso de enseñanza y aprendizaje. Al mismo tiempo, perciben que este excesivo interés por los resultados académicos, fomenta implícitamente la competitividad entre escuelas, comunas y actores educativos (educadores – educandos), alejándose significativamente de la función y el sentido de la pedagogía, como disciplina formadora del alumnado.

De igual modo, las permanentes reformas y transformaciones experimentadas en el campo de las políticas educativas en Chile, responden en palabras de Weber (2007), a los principios del sistema de libre mercado y del neo-liberalismo, convirtiendo a la escuela en un espacio y tiempo político altamente turbulento y complejo, repercutiendo en la intensificación de las tareas que deben realizar los educadores (Churchill y Williamson, 2004, citado en Poppelton y Williamson; Day, 2002; Hargreaves, 1992; Van den Berg, 2002), para cumplir con las exigencias del nivel central.

En cuarto lugar, *Edgardo* hace mención al Entorno Comunitario del Centro Educativo, representado por el conjunto desfavorable de condiciones, características y situaciones de riesgo presentes en el territorio en que se encuentra situado el INSAT, caracterizado por el consumo problemático de Alcohol y drogas, marginación social, desamparo, viviendas precarias y desocupación de sus habitantes. Específicamente, autores como Burt (1998), identifica la presencia de ciertas normas comunitarias proclives a la aparición de conductas infractoras de ley, tales como el consumo de drogas, el fácil acceso a las armas de fuego, la vinculación a grupos de pares con compromiso delictivo, figuras parentales con conductas problemáticas (violencia por ejemplo), así como la falta de cohesión social y organización entre los vecinos, los que en su conjunto afectan y deterioran el proceso de aprendizaje del alumnado situado en estos contextos. En complemento a lo anterior, Martínez señala que el bienestar de los adolescentes no es sólo el producto de las fortalezas y debilidades de cada joven, “sino también de las oportunidades y la calidad de las experiencias que tienen en los entornos (familia, colegio, barrio, programas o grupos juveniles) en que interactúan a diario. Estos contextos ofrecen oportunidades y recursos que contribuyen al desarrollo” (2007b: p. 5).

De este modo, las percepciones de los educadores son coherentes con las investigaciones desarrolladas por Ávalos (2013), puesto que los docentes consideran que el entorno socio – comunitario (Nivel socioeconómico, bagaje cultural del alumnado, acceso a las Tecnologías de la información y la comunicación, características familiares, entre otros.) y las condiciones de los establecimientos educacionales (equipo directivo, clima organizacional, características del sostenedor, naturaleza de la relación familia – escuela, etc.) tiene un alto grado de incidencia sobre su trabajo, inclusive más allá de las políticas educativas que se implanten.

En adición a lo anterior, Zambrano, Muñoz y González (2012), afirman que de acuerdo a la literatura especializada, existe bastante evidencia en torno a que los comportamientos ligados al uso y abuso de alcohol o drogas, la delincuencia, el crimen o la violencia, se transforman en factores de riesgo en distintos niveles de la vida de las personas (Hein, 2002; De la Peña, 2010). Aunque muchos de estos comportamientos pueden ser estacionales y estar asociados a características propias de la adolescencia, existe también la probabilidad de que bajo ciertas condiciones de riesgo en el ámbito individual, familiar, escolar o comunitario, se favorezca la generación de comportamientos asociados a la desadaptación social (Le Blanc, 2005; Dionne & Zambrano, 2009; Meringolo, 2011), mostrando en definitiva, un mayor grado de resistencia y oposición hacia la figura del educador como conductor del proceso de enseñanza y aprendizaje de aquellos adolescentes provenientes de contextos vulnerados.

En quinto lugar, *Juan* y *Humberto* señalan como un obstáculo a la generación de las experiencias de aprendizaje mediado, la existencia de un Pobre auto-concepto del alumnado, reflejada en la sensación de ineficacia, ambivalencia y/o bajo sentido de competencia individual, exhibida por el alumnado proveniente de contextos vulnerados dentro de los procesos de escolarización; mermando sus posibilidades de desarrollo, puesto que manifiestan una alta dificultad para identificar y reconocer sus talentos (bajo nivel de autoconocimiento); escasa visión de futuro y la búsqueda del placer inmediato (hedonismo). Al respecto, Urquijo (2002: p. 212), destaca la importancia de la opinión que los jóvenes tengan acerca de sus competencias, como factor relevante en la obtención de un buen rendimiento escolar. Es decir, las experiencias de éxito o fracaso,

bajo un juicio de capacidad o incapacidad, crean en el alumnado actitudes que favorecen u obstaculizan el desarrollo integral de sus capacidades y potencialidades (Rosenberg, Schooler, Schoenbach, Rosenberg, 1995).

El auto-concepto es descrito en palabras de Musitu, García y Gutiérrez (1997) como aquella percepción que el sujeto construye en torno a sí mismo (Harter, 1990), basado en las experiencias vitales con su entorno, incorporando las atribuciones causales que realiza de su conducta. Dicho constructo integra componentes emocionales, sociales, físicos y académicos, es decir, opera como una configuración organizada de percepciones de sí mismo, admisible a la conciencia y al conocimiento. El desarrollo del auto-concepto favorece el sentido de la propia identidad durante la adolescencia, convirtiéndose en un marco de referencia para interpretar la realidad externa y las propias experiencias (Urquijo, 2002). Por ende, influye en el rendimiento académico y social, condiciona las expectativas (sueños a corto y largo plazo por ejemplo) y la motivación (factor clave en el aprendizaje), beneficiando la salud física y mental del sujeto. De ahí que tener un auto-concepto positivo potencia la capacidad del sujeto para asumir desafíos, al desarrollo de la perseverancia y a tener un alto grado de flexibilidad para intentar cosas nuevas en los diferentes aspectos de su vida. En oposición a lo anterior, un auto-concepto negativo aumenta los niveles de inseguridad en el sujeto, además de estar más relacionado con un bajo rendimiento académico y social, una visión distorsionada de sí mismo y de los demás, lo que en definitiva, genera una vida personal infeliz (Musitu, García y Gutiérrez, 1997), siendo coherente con las experiencias pedagógicas descritas por *Juan* y *Humberto* respectivamente.

En coherencia con lo anterior, existen diversos estudios internacionales (Hamachek, 1987; Cooley y Ayres, 1988; Markus, Cross y Wurf, 1990; Leondari, 1993; Abouserie, 1995; Musitu, García y Gutiérrez, 1997; Villarroel, 2001), que confirman lo descrito por los educadores entrevistados, respecto a que los jóvenes con baja auto-estima tienden a desmerecer su talento, son influenciables, evitan aquellas situaciones que le provocan ansiedad y muestran un bajo nivel de tolerancia a la frustración, repercutiendo negativamente sobre su desempeño escolar. De manera similar, son los hallazgos descritos por Rosemberg, Schooler y Schoembach (1989), quienes comprobaron la existencia de una relación causal bidireccional entre baja auto-estima,

depresión asociada a conductas infractoras de ley y el desempeño académico pobre en adolescentes provenientes de contextos vulnerados.

De manera que la experiencia desarrollada por Urquijo (2002) en adolescentes argentinos, explica la relación existente entre el auto-concepto académico y el desempeño escolar, puesto que la percepción que el sujeto construye sobre sí mismo influye directamente sobre las habilidades y capacidades que despliega dentro de los procesos de escolarización. Así, un estudiante que se considera poco hábil dentro de la escuela, probablemente se esfuerce menos que sus pares, experimentando menor nivel de presión por obtener buenos resultados escolares (visión a corto plazo, bajo sentido de eficacia y competencia indvidual), lo que en definitiva, aumenta las profecías auto-cumplidas de fracaso y deserción escolar (Sandoval, 2012), propias del entorno donde se desenvuelve.

No obstante, debemos indicar que estas relaciones no operan de manera lineal, sino que responden a la interacción de diversos fenómenos individuales, sociales, culturales y educativos que entran en juego durante el aprendizaje del alumnado proveniente de contextos vulnerados. Es sabido en palabras de Urquijo (2002), que en las escuelas públicas se observa, con mayor frecuencia, la presencia de alumnos con mayor nivel de retraso pedagógico (ya sea por repetición o deserción), factores que influyen en la auto-estima y en el desempeño escolar. Lo cierto es que muchos de estos jóvenes, deben cumplir con múltiples actividades relacionadas al sustento económico (trabajos informales, como trabajar en la feria por ejemplo), a la ayuda en el hogar (cuidando a hermanos o realizando tareas domésticas) o se encuentran expuestos desde temprana edad a situaciones de vulneración de derechos (abusos y malos tratos), variables que repercuten significativamente sobre el desarrollo académico y psicológico del alumnado, al no disponer del tiempo o la motivación necesaria para el estudio, siendo más proclives a la configuración de un pobre auto-concepto durante sus trayectorias vitales.

Lo dicho hasta aquí, otorga sentido y relevancia a las experiencias de aprendizaje mediado (Feuerstein, 1991) situadas en contextos educativos vulnerados, particularmente centrados en la figura del educador (Tébar, 2003), quien pone en juego los criterios esenciales de la mediación (reciprocidad, trascendencia, intencionalidad,

aumentar la conciencia de cambio, búsqueda de lo nuevo y lo complejo, etc.), ayudando, motivando y previniendo la frustración experimentada por los estudiantes en los procesos de escolarización. Al respecto, creemos que el gran desafío de los educadores radica en la atención de la diversidad del alumnado (López de Maturana, 2015), estando consciente de las dificultades y obstáculos que coarten su aprendizaje, desplegando estrategias educativas activas para que todos aprendan, brindando experiencias de éxito y asumiendo una mirada optimista acerca de las posibilidades de desarrollo emocional y cognitivo de todo educando.

Para sintetizar las diversas relaciones construidas en torno a los datos que emergieron durante el trabajo de campo, hemos procedido a la construcción del siguiente modelo explicativo que organiza de manera esquemática y didáctica, todo el proceso descrito precedentemente (Ver Figura 5).

FUENTE: Elaboración Propia.

Figura 5: Mapa Conceptual extraído a partir del árbol de Categorías surgidas tras la exploración y construcción de las trayectorias vitales y pedagógicas de los educadores entrevistados en este trabajo.

6. REFLEXIONES FINALES: “UN FINAL QUE ABRE NUEVAS POSIBILIDADES”

6.1. A MODO DE CONCLUSIONES

Nos resulta tremendamente difícil y complejo el desarrollo de este apartado, teniendo certeza de que en algún grado y por diversos factores que muchas veces escapaban del control del investigador (paro docente, sobrecarga de trabajo de los educadores, inasistencia y/o dispersión de los estudiantes, etc.), no nos ha sido posible recoger la inmensa riqueza y profundidad que alcanzaron los relatos de los educadores insertos en el INSAT Valdivia. Además, estamos llamados a rememorar todas las vicisitudes y obstáculos que se debieran sortear a lo largo del proceso de especialización y formación doctoral, etapas caracterizadas por el trabajo sistemático, la apertura teórica y metodológica hacia nuevos campos del conocimiento así como la necesidad de establecerse en diferentes países de Latinoamérica (Argentina, Colombia, Ecuador, México, Costa Rica, Guatemala, Cuba, etc.) y Europa (realización de 2 estancias doctorales de investigación en España, durante el 2014 y 2015 respectivamente), que permitiesen enriquecer los alcances y sentidos que procurábamos alcanzar con este estudio, siendo coherentes con la perspectiva crítica y emancipatoria de la pedagogía en el campo de la educación. Lo anterior, nos obligaba a que muchas veces tuviéramos que limitar los espacios y tiempos disponibles para la vida en pareja y familiar, el descanso y la recreación, con la tarea de poder responder integralmente a los desafíos propuestos en nuestra investigación.

No obstante a lo anterior, nos esforzaremos por develar y sintetizar de la mejor manera posible las diferentes reflexiones y aportaciones que fueron emergiendo a lo largo de estos 4 años de investigación y trabajo de campo en torno a las prácticas pedagógicas que despliegan educadores situados en contextos educativos vulnerados. Asimismo, estableceremos diferentes relaciones entre la información recopilada durante la construcción de las trayectorias vitales de los pedagogos entrevistados con el estado del arte actual existente en torno a las Experiencias de Aprendizaje mediado y la pedagogía crítica, como alternativa relevante de intervención socioeducativa y transformación social en el campo de las políticas educativas.

Debemos hacer presente que este capítulo final está orientado a presentar, más que unas conclusiones, un conjunto diverso de nuevas posibilidades y relaciones que

quedan abiertas en el campo de las Ciencias Sociales y particularmente, de la Educación. Igualmente, buscaremos dar respuesta a los objetivos y preguntas de investigación planteadas al inicio de esta experiencia investigativa, centrando nuestra mirada en las pautas de comportamiento que despliegan los educadores situados en el INSAT en su relación educativa con adolescentes provenientes de contextos vulnerados, a partir de la exploración biográfica de sus trayectorias vitales y pedagógicas.

En complemento con lo anterior, debemos explicitar que el presente estudio no pretende establecer leyes generales o fórmulas ideales respecto al comportamiento pedagógico y/o el abordaje ideal de aquellos estudiantes provenientes de contextos vulnerados insertos en el INSAT Valdivia – Región de Los Ríos. Tampoco hemos querido caer en la mera crítica o el cuestionamiento generalizado hacia las prácticas pedagógicas que orientan el proceso de enseñanza y aprendizaje, en el modelo educativo chileno. Todo lo contrario, nos interesa recoger y destacar las prácticas pedagógicas exitosas y los elementos disponibles en el medio educativo local que potenciarían la generación de experiencias de aprendizaje mediado, contribuyendo significativamente al desarrollo emocional y cognitivo de todo educando (independientemente de sus contextos de origen familiar, social, cultural, económico, etc.). De igual manera, estamos convencidos en la importante tarea de asumir una mirada optimista, cercana y afectiva acerca de las posibilidades de transformación y movilidad social existente desde la educación, asumida como un proceso complejo, caótico y diverso que enriquece la vida de todo sujeto, particularmente de aquellos sujetos de la mediación.

Por otra parte, debemos agradecer enormemente la participación de los educadores entrevistados (*Edgardo, Humberto, Julia y Juan*), quienes han dado vida y relevancia a este trabajo, brindándonos en todo momento su disponibilidad, compromiso y flexibilidad necesaria para profundizar biográficamente en sus trayectorias vitales, cumpliendo a cabalidad con las coordenadas teóricas y epistemológicas que guiaron nuestra investigación. Asimismo, debemos reconocer la participación de los diversos estudiantes entrevistados en todo este proceso, quienes de manera anónima nos entregaron diversos relatos y experiencias educativas vividas,

para avanzar en una adecuada triangulación de la información aportada por los educadores. A todos ellos, ¡infinitas gracias!.

A continuación, expondremos de manera concisa los resultados y relaciones que fueron emergiendo en las diferentes fases del estudio, centrándonos en el análisis y reflexión generada en torno a los relatos de los participantes y los diversos fundamentos teóricos – metodológicos que se vinculan a nuestra experiencia de investigación doctoral. Organizamos estas reflexiones, guiándonos por los objetivos específicos que originaron el presente estudio.

En primer lugar, con respecto a las estrategias que favorecen la creación de ambientes educativos activo modificante por parte de los pedagogos situados en contextos vulnerados como el INSAT Valdivia, podemos destacar:

- Autonomía Curricular: Los Educadores son enfáticos en señalar que gozan de un alto grado de libertad, flexibilidad e independencia a la hora de planificar los contenidos en los diferentes subsectores de aprendizaje que coordinan.

  Investigan y persiguen incesantemente la capacidad de innovar al interior del aula escolar, abriéndose a la integración de herramientas didácticas que les permita aumentar el interés y motivación de sus estudiantes por el aprendizaje.

- Estrategias Motivacionales Positivas dentro del Aula: Recurren a la utilización de diversas estrategias motivacionales y didácticas, tales como el juego, cuadros comparativos, rol playing, utilización de las tecnologías de la información y la comunicación, etc., que aseguren la construcción de clases activas, dinámicas y entretenidas para el alumnado.

  Otros Educadores, tal como lo describe Humberto, utiliza el sentido del humor y el juego como estrategia de enseñanza, promoviendo la construcción de un clima ameno, atractivo y motivante al interior del aula, para desafiar y despertar la curiosidad en los estudiantes, ampliando sus estructuras de pensamiento y desarrollo emocional.

- Evaluación Flexible de los Aprendizajes: Esta postura pedagógica va acompañada de procesos de evaluación flexible, diferenciada y dinámica de los aprendizajes, que sea capaz de respetar los ritmos de aprendizaje del

alumnado (reconocimiento de la diferenciación psicológica), así como las diferentes complejidades (sociales, familiares, culturales, etc.) que puedan afectar el desarrollo del estudiante, brindándoles experiencias verdaderas de éxito escolar, aumentando su sentido de competencia individual.

Procuran evaluar progresivamente el desempeño del alumno al interior de la clase, visualizando el aprendizaje como un proceso, más que como un mero resultado. No obstante, se preocupan de cumplir con las exigencias del MINEDUC, realizando distintas modalidades de evaluación, tales como: pruebas objetivas (de contenido basadas en alternativas o de desarrollo), pruebas sumativas, evaluaciones prácticas (rol playing por ejemplo), exposiciones orales y co – evaluaciones, como una forma de que los estudiantes puedan estar más conscientes de los avances y retrocesos de sus pares.

- Infraestructura Educativa en Contextos Vulnerados: la totalidad de los pedagogos declaran sentirse conformes y muy beneficiados con los aportes del nivel central, para la mejora de la infraestructura y tecnología con la que cuentan al interior del INSAT, puesto que incide positivamente en la calidad de los aprendizajes que adquieren sus estudiantes. A modo de ejemplo, Humberto y Julia destacan los enormes beneficios que entregan el laboratorio de inglés y las pantallas interactivas, para que los docentes sean capaces de mejorar la forma en que presentan los contenidos a sus estudiantes, captando su atención y motivándolos en la incorporación de estas tecnologías en su futuro desempeño profesional. Asimismo, *Juan y Edgardo* refieren que los enormes avances en tecnología (laboratorios de inglés y computación por ejemplo), superan con creces a muchos centros educativos privados, transformándose esto en una tremenda oportunidad pedagógica para que se utilicen adecuadamente en pro del aprendizaje significativo y complejo de los estudiantes pertenecientes al INSAT.
- Intuición Pedagógica: Los relatos de los educadores entrevistados hacen posible la emergencia de este constructo, esbozado como una estrategia educativa intencional, caracterizada por una estrecha cercanía y reciprocidad

con sus estudiantes (afectividad); construyendo una planificación flexible, instintiva y creativa que sea capaz de reconocer e integrar las características del alumnado y del curso en el que se encuentra inserto.

Observamos que la intuición emerge, cuando no se logra interpretar o comprender adecuadamente un determinado elemento, puesto que aparece como algo indefinido, difícil de conceptualizar o de relacionar con los conocimientos teóricos que poseemos y los adquiridos a través de la experiencia.

De ahí que los procesos intuitivos exhibidos por los educadores se revelan como formas lentas y no conscientes (al menos intencionalmente), de pensamiento que desempeñan un papel destacado en las relaciones humanas y, con mayor relevancia, en los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos educativos vulnerados. Dicho de otro modo, en ámbitos donde los detalles, los pequeños cambios conductuales, emocionales o sociales, las variaciones de actitud o las modificaciones en el entramado de relaciones que se detecta dentro y fuera del aula escolar, adquieren una gran significación para decantarse por una u otra secuencia de acciones ligadas al aprendizaje.

- Promoción del Aprendizaje Práctico: surge entre los participantes como aquel conjunto de tareas y prácticas pedagógicas que promueven e incentivan la aplicación gradual e inmediata de los saberes y/o conocimientos teóricos adquiridos por los estudiantes, en sus contextos de origen (por ejemplo: frases esenciales de atención público en la feria; uso y administración del dinero en carreras de caballo a la chilena; visitas guiadas al turista; pasantías profesionales, etc.); siendo capaces de identificar e integrar pedagógicamente las experiencias previas de su alumnado (historias de vida por ejemplo); reforzando su sentido de competencia individual, colaborando en la construcción de un futuro optimista en el campo de la formación técnico profesional.

A propósito de esta orientación pedagógica, consideramos relevante el aprendizaje práctico puesto que contribuyen al enriquecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumnado, brindando diversas situaciones y

momentos de análisis y comprensión interpretativa de la realidad en la que viven los estudiantes, tremendamente útiles y coherentes con la perspectiva crítica que orienta este trabajo. Es decir, el aprendizaje práctico facilita la integración del estudiante en su entorno sociocultural de origen, apoyando la formación ética del sujeto, como medio idóneo y necesario para la transformación y mejora de las condiciones de vida de la comunidad a partir de los conocimientos y competencias propias de cada área de formación estudiantil o profesional en las que participe.

- Importancia del Refuerzo Social en el Alumnado: Las estrategias y características pedagógicas señaladas precedentemente, encuentran mayor sentido e impacto a partir de que los participantes comparten su visión respecto a la enorme importancia del refuerzo social y afectivo del estudiante, dentro y fuera del aula escolar; puesto que permite potenciar la autoestima positiva, la confianza, los deseos de superación y la motivación hacia al aprendizaje, que los ayude a superar los obstáculos y desigualdades sociales presentes en los contextos vulnerados de origen, transformándose la educación en una alternativa real de movilidad y transformación psicosocial del sujeto.

Por ende, destacamos la importancia de las estrategias pedagógicas relatadas por los educadores entrevistados en este trabajo, siendo coherentes con la mirada crítica que propone esta experiencia investigativa, repensando la Escuela y la importancia del pedagogo como mediador de aprendizajes en contextos vulnerados.

No obstante, los relatos de los participantes también nos permitieron identificar aquellos elementos y/o factores que operan como Obstaculizadores de las Experiencias de Aprendizaje Mediado, representados por aquel conjunto de variables y/o factores individuales manifestados por alguno de los estudiantes insertos en el INSAT Valdivia, que coartan muchas veces, sus verdaderas posibilidades de desarrollo emocional y cognitivo al interior del aula escolar. Específicamente, los educadores develan que:

- El alumnado exhibe un comportamiento en que predomina la pasividad, apatía y despreocupación frente al aprendizaje; alta dificultad para soñar y fijarse metas a futuro; precario desarrollo del autoconocimiento y un bajo sentido de competencia individual (afectando el desarrollo de una autoestima

saludable). Al respecto, *Juan y Humberto* se muestran acongojados al recordar múltiples episodios en que el alumnado sólo refiere vivir el presente, sin grandes aspiraciones y con un alto grado de desconfianza e inseguridad personal acerca de sus alternativas de éxito escolar, como consecuencia de entornos de origen altamente deprivadores.

- En lo familiar, existen estudiantes que provienen de entornos en que predomina un estilo de apego desorganizado u ambivalente; estilos de crianza permisivos, ambivalencia socioemocional de las figuras parentales (dificultándose enormemente la capacidad de fijar normas y límites en la adolescencia). Al respecto, *Humberto, Julia y Juan* comparten una visión generalizada en torno a que muchas veces, las familias de origen de sus estudiantes funcionan como hogares expulsores de los jóvenes (predominando la violencia, el consumo de drogas, etc.), desatendiendo significativamente sus responsabilidades parentales, relegando gran parte del proceso formativo (valórico y emocional por ejemplo) a los centros educativos, aumentando el malestar y la tensión en el espacio escolar, ante la disgregación o disfuncionalidad familiar con la que convive el alumnado. De manera anecdótica, *Juan* describe el caso de muchas familias que sólo concurren a matricular a los estudiantes para tramitar beneficios económicos impulsados desde el Estado (asignación familiar por ejemplo), para luego simplemente desertar y continuar con sus vidas, lo que a su juicio, sólo perpetúa el asistencialismo y la comodidad por parte esas familias, desconociendo la importancia de la educación como herramienta transformadora sobre el educando.
- A nivel comunitario, los pedagogos refieren contar con un alto índice de vulnerabilidad escolar, producto de que muchos de sus estudiantes provienen mayoritariamente de contextos vulnerados, marcados por la cesantía, marginación y exclusión social; fácil acceso al consumo de alcohol y drogas, etc., razón por la cual, se visualizan como dificultades directas o indirectas, que merman las potencialidades de aprendizaje del alumnado, obstaculizando las

experiencias de aprendizaje mediado producto de la privación cultural en la que muchos de estos estudiantes se encuentran situados desde temprana edad.

- A nivel organizacional, los educadores son sinceros y críticos al señalar que cotidianamente conviven con un entorno laboral donde existe una sobrecarga significativa de trabajo administrativo en desmedro de la acción educativa (posibilidad de innovar o planificar el aprendizaje). De hecho, *Edgardo, Julia y Juan* son explícitos en señalar que gran parte de la planificación de sus actividades escolares deben realizarla fuera de su jornada laboral, ocupando parte de su tiempo libre de recreación y ocio. Adicionalmente, se desprende de sus palabras el reproche que realizan en torno a la existencia de un currículum rígido, amparado en una serie de reformas escolares superficiales y fragmentarias que perpetúan el *statu quo.*

La realidad psicosocial descrita anteriormente, permite comprender en palabras de *Julia*, la difícil tarea que enfrentan como educadores, para tratar de romper con estas profecías de fracaso y marginación que arrastran muchos de sus estudiantes en el INSAT, motivándolos en la superación de dichas problemáticas y, al mismo tiempo, convirtiendo la educación en un mecanismo de movilidad social de enorme relevancia, que impacte adecuadamente en las estructuras de pensamiento de los jóvenes, para potenciar su desarrollo emocional y cognitivo. No obstante, *Juan y Humberto* exhiben cierto grado de suspicacia e incertidumbre acerca de las posibilidades reales de transformación social que se pretenden alcanzar en la educación pública, ante un sistema que tiende a nivelar hacia la ley del mínimo esfuerzo, impactando negativamente en el proceso de aprendizaje del alumnado. Más aún, están conscientes de las deficiencias administrativas, curriculares y técnico – pedagógicas que se impulsan desde el nivel central, producto de la imperiosa necesidad de cuantificarlo todo, convirtiendo los centros educativos en “empresas” que responden eficientemente a las necesidades del sistema económico neoliberal, altamente competitivo, individualista y reproductor de las desigualdades existentes en nuestro país.

En segundo lugar, y en relación al aporte que los docentes generan dentro del centro educativo, así como de las implicancias que adquieren sus prácticas

pedagógicas en el abordaje integral de los adolescentes provenientes de contextos vulnerados, podemos destacar:

- La Apertura a la Formación Permanente del Educador: visualizándolo como una instancia de reflexión y enriquecimiento técnico pedagógico que les brinda mayores herramientas para el abordaje y comprensión educativa de los estudiantes. Al respecto, *Edgardo y Humberto* se muestran siempre disponibles a la realización de capacitaciones y charlas que les ayude a mejorar la labor que realizan al interior del INSAT. De igual manera, *Julia* es una de las pedagogas que muestra mayor flexibilidad e interés por participar activamente de las instancias de perfeccionamiento docente, prueba de ello, es su participación en el programa incipiente de capacitación de Red de tutoría y Alta UACH, con los que reflexiona e integra nuevas herramientas y enfoques educativos que promuevan aprendizajes integrales en el alumnado. No obstante a lo anterior, *Juan* señala que muchas veces las instancias de capacitación demandan el uso del tiempo libre por parte del docente (es decir, fuera de la jornada de trabajo), en circunstancias que esta área, debería ser una prioridad para el Estado, entregándole espacios adecuados de formación y capacitación para el profesorado.
- La totalidad de los participantes son capaces de identificar y describir diversas experiencias educativas en las que lograron desarrollar aprendizajes de alto valor e impacto en la vida de sus estudiantes, tales como la alianza escuela – comunidad formada por *Edgardo*, en donde potenció el desarrollo de actividades deportivas y culturales en el Liceo Benjamín Vicuña Mackenna, mejorando la imagen que proyectaba ante la comunidad. A su vez, *Humberto* se enorgullece al narrar la construcción participativa del Museo Vivo en Corral, donde exhibían los diferentes grupos indígenas que poblaron nuestro país, promoviendo la historia y la cultura. Por otra parte, *Julia* describe la forma en que un adolescente infractor de ley presente en el INSAT, desarrolló una práctica profesional en el área de Turismo, superando todas las expectativas del cuerpo docente, siendo reconocido por los turistas en lo referido a la atención al público y la seriedad con que asumió su educación técnica

profesional. Así, *Juan* y el resto de los participantes explicitan el rol protagónico que generan desde la pedagogía para influir positivamente en el proceso de cambio y superación personal de sus estudiantes, reforzando el autoconcepto pedagógico y reafirmando su compromiso con la educación pública.

- Intersectorialidad Pedagógica: Todas las acciones formativas descritas previamente, se ven reforzadas a juicio de *Edgardo y Julia* por la importante tarea de generar alianzas estratégicas y colaborativas entre el centro educativo y la comunidad (centros de padres, juntas de vecinos, clubes deportivos, Municipalidad, Consejo de la Cultura, SENDA, etc.), fomentando la integración del alumnado a las diferentes posibilidades de desarrollo e inserción territorial presentes en la Comuna de Valdivia, amplificando sus opciones de inserción laboral en el área técnica de turismo y administración. Es decir, los pedagogos participantes en este trabajo son capaces de comprender que el proceso educativo supera con creces los límites del espacio y tiempo escolar, esforzándose permanente por desarrollar instancias formativas de carácter práctico que motiven a los estudiantes por completar sus estudios.
- Relaciones Interpedagógicas Positivas: los pedagogos participantes construyen relaciones positivas con el resto de sus colegas, promoviendo un clima positivo y de confianza que brinda estabilidad, motivación y apertura a la innovación pedagógica. Al respecto, *Edgardo* ofrece espacios de confianza, cercanía y dialogo con sus pares, para orientarlos y/o brindarles apoyo ante las dificultades de la vida. En este mismo sentido, *Humberto* aporta con el sentido del humor, la alegría y el afecto con sus pares, como una forma de distribuir adecuadamente el estrés y las presiones que existen en los centros educativos. En sintonía con lo anterior, *Julia* promueve el trabajo en equipo al interior de los docentes, puesto que a su juicio, es una competencia esencial en el área de turismo que permite una mayor flexibilidad, innovación y cohesión entre sus pares, para cumplir con las metas propuestas como centro educativo.
- Valoración Positiva de los equipos de apoyo psicosocial en el abordaje de las dificultades y/o necesidades particulares de aprendizaje por parte del

alumnado, avanzando en una atención de la diversidad e inclusión educativa dentro del centro educativo.

En tercer lugar, y refiriéndonos a los patrones que caracterizan el desempeño profesional de los educadores situados en el INSAT, identificamos dos importantes ejes de análisis: La construcción socio-histórica de la identidad pedagógica, se caracteriza por una alta vocación de servicio y compromiso por parte de los pedagogos con el sistema municipal de educación, al haber cursado mayoritariamente su formación escolar y profesional en el sistema público. Asimismo, la totalidad de los participantes reconocen y valoran el enorme aporte que realizan a la sociedad, en la tarea de vincularse educativamente con los estudiantes provenientes de entornos marcados por las desigualdades imperantes en nuestra sociedad. Pese a ello, reconocen que a lo largo de su trayectoria vital han podido ir enriqueciendo su calidad y formación pedagógica mediante la improvisación, el aprendizaje por ensayo y error, la resiliencia, la creatividad y la superación de las dificultades vividas con los diversos estudiantes que han estado insertos en el INSAT Valdivia, desde un marco relacional optimista y flexible acerca de las posibilidades de desarrollo de los educandos.

En la reflexión crítica de las trayectorias pedagógicas de los participantes, *Humberto y Julia* son sinceros al indicar que sus primeros años de ejercicio pedagógico estaban guiados por cierta inmadurez profesional, la intuición, la improvisación y la flexibilidad, para responder a las necesidades y particularidades que mostraban sus estudiantes. Además, Juan agrega que la mayoría de las universidades forma a los futuros pedagogos en las áreas comunes tales como estrategias de evaluación, currículum, planificación y manejo de grupo; dejando de lado o quizás invisibilizando las complejidades que pueden mostrar los alumnos situados en contextos vulnerados (habiendo estado vinculados a episodios de infracción de ley, consumo de alcohol y drogas, agresividad, etc.), aspectos y situaciones que muchas veces se ocultan o mantienen en reserva dentro de los centros educativos, para evitar los procesos de estigmatización y marginación, agrega *Humberto.*

Los participantes muestran una trayectoria pedagógica relevante y significativa en el sistema municipal de Educación. A modo de ejemplo, *Edgardo* acumula a la fecha un total de 40 años dedicados a la pedagogía, cumpliendo de manera alternada

funciones ligadas a la dirección educativa (Inspectoría, Subdirector, etc.) y trabajo en aula, en el área de inglés. Por su parte, *Humberto* acumula un total de 23 años de ejercicio pedagógico en el subsector de Historia y Geografía. *Julia* posee un total de 13 años de ejercicio profesional, enfocada absolutamente a la educación técnico profesional en la especialidad de Turismo y, por último, *Juan* posee un total de 30 años de ejercicio de la profesionalidad docente en contextos vulnerados (Colegio Los Avellanos o INSAT por ejemplo). Con respecto al uso del tiempo libre, los pedagogos muestran un patrón de comportamiento convencional y estable, enfocándose exclusivamente en la realización de actividades familiares, producto de la etapa de crianza en la que se encuentran muchos de ellos.

Por otra parte, las Características del Maestro Mediador, como profesionales capaces de aportar en la construcción de experiencias de aprendizaje mediado con los estudiantes pertenecientes a su centro educativo, a través del despliegue cotidiano de las siguientes cualidades:

- Empatía Pedagógica: la totalidad de los pedagogos participantes en este trabajo exhiben el desarrollo de una alta empatía, comprensión e interés por conocer las realidades particulares de sus estudiantes, estando conscientes de las dificultades que enfrentan a nivel individual, familiar o comunitario para mantenerse insertos en el sistema escolar formal. Al respecto, *Edgardo y Juan* refieren la importancia de que los pedagogos puedan explorar los antecedentes familiares de sus estudiantes, resaltando la alianza familia – escuela para la construcción de ambientes favorecedores del aprendizaje, desde un estilo pedagógico amable, cercano y afectivo en el proceso de enseñanza y aprendizaje que despliegan al interior del INSAT. Por otra parte, *Humberto* se aboca a la tarea de provocar la reflexión en los estudiantes, explicitando los errores que cometió durante su juventud, como una forma de incentivar la capacidad de cambio y aprendizaje a lo largo de su trayectoria vital. Asimismo, *Julia* relaciona las necesidades educativas especiales de su hija con las de aquellos estudiantes que pertenecen a los proyectos de integración y/o adolescentes en conflicto con la justicia, respetando y reconociendo sus posibilidades de aprendizaje, con una clara cercanía y conciencia acerca del

sentido de la inclusión y diversidad educativa de cada estudiante, brindando oportunidades sistemáticas de desarrollo emocional y cognitivo al interior del aula escolar.

- Optimismo Pedagógico: *Edgardo y Humberto* transmiten a sus estudiantes la alegría y la apertura por el aprendizaje, promoviendo la construcción de ambientes educativos en que se tenga una visión positiva acerca de las personas, asumiendo la educación como un espacio de desarrollo integral. En este sentido, *Julia y Juan* son capaces de desplegar esfuerzos pedagógicos sistemáticos por innovar en su quehacer educativo, explicitando la necesidad de que los docentes sean capaces de generar estrategias didácticas agradables, novedosas y desafiantes para los estudiantes, que les permita avanzar en su vida.
- Implicación Pedagógica: Para lograr con lo anterior, *Julia* hace hincapié en la responsabilidad que tienen los docentes que se desempeñan en contextos educativos vulnerados por desplegar prácticas pedagógicas activas y divertidas, capaces de promover el aprendizaje práctico en el alumnado. A juicio de esta docente, se lograría mediante el trabajo en equipo, el análisis permanente sobre los aciertos y desaciertos que surgen en la cotidianeidad del espacio y tiempo escolar, así como la cohesión grupal en el cuerpo docente. De igual manera, lo expresan *Edgardo, Humberto y Juan* al destacan el trabajo en equipo, la escucha activa, el dialogo y la experiencia que entregan los años de ejercicio profesional, para encontrar y adaptar las estrategias educativas a las particularidades del alumnado.
- Resiliencia pedagógica es compartida por *Edgardo, Julia y Juan* quienes comprenden profundamente, las complejidades sociales, psicológicas, culturales y económicas que exhiben sus estudiantes, haciendo que su práctica pedagógica deba adaptarse e integrar los múltiples obstáculos que enfrentan sus estudiantes para asistir a los procesos de escolarización, vivenciando muchas veces eventos y situaciones tremendamente hostiles, pero que a pesar de aquello, se sienten responsables por aportar al desarrollo de estos jóvenes. Más aún, Humberto expresa claramente un episodio en que evaluó la

posibilidad de abandonar su profesión, pero que tras haber ingresado al INSAT, logró encontrar colegas que lo apoyaron y motivaron a reencontrarse con la educación en contextos educativos vulnerados, sobreponiéndose a las adversidades que existen en los centros educativos públicos.

- Trascendencia Pedagógica: *Edgardo* siempre asumió la convicción de generar una acción pedagógica que superara los límites del espacio y tiempo escolar, incentivando el aprendizaje práctico y los deseos de superación en sus estudiantes. Asimismo, para *Humberto, Juan y Julia* ha sido muy conmovedor y gratificante el ver que con el paso de los años, se encuentran con diversos estudiantes a los cuales apoyaron y motivaron a que se superaran dentro del INSAT, siendo capaces de alcanzar éxito y desarrollarse plenamente en lo laboral, familiar y personal, reconociendo a cabalidad la influencia positiva que ejercen en los jóvenes que han pasado por el centro educativo y motivándolos en la capacidad de soñar y transformar sus vidas desde la educación.

Estas características son tremendamente relevantes y significativas, puesto que dan cuenta del enorme rol que desempeñan estos pedagogos al interior del INSAT, cumpliendo muchas de las cualidades y estrategias pedagógicas positivas que favorecen la construcción de ambientes educativos activo modificantes capaces de romper con las profecías auto-cumplidas de fracaso escolar con las que muchos jóvenes situados en contextos vulnerados conviven diariamente, asumiendo una postura optimista, desafiante y activa ante las posibilidades de cambio y transformación del alumnado.

En cuarto lugar, haciendo mención a las dinámicas relacionales que manifiestan los docentes en la relación educativa con adolescentes provenientes de contextos vulnerados, se observa la construcción de un vínculo afectivo, cercano y de confianza con sus estudiantes, estando conscientes de las experiencias previas que éstos arrastran y, al mismo tiempo, promoviendo el respeto, el esfuerzo y al responsabilidad, como valores esenciales para la superación personal en la vida. Al respecto, *Humberto, Juan y Julia* transmiten cotidianamente a sus estudiantes que la educación continua puede convertirse en una alternativa real de cambio y superación en la vida, compartiendo diferentes experiencias vitales acerca de la forma en que muchos

estudiantes han logrado salir adelante, independientemente de sus contextos de origen y/o problemáticas que los aquejan. En lo referido a la resolución de conflictos al interior del centro educativo, *Juan, Edgardo y Humberto* recurren al dialogo y la mediación, como estrategia de contención emocional que otorgue espacios de reflexión y análisis funcional de la conducta por parte del alumnado, tratando de evitar una escalada más agresiva del conflicto. Para ello, destinan parte del tiempo del aula escolar, para conversar y construir un lazo de confianza con aquellos estudiantes que poseen mayor complejidad educativa, promoviendo la resolución no violenta de las diferencias. En adición a los elementos descritos anteriormente, todos los participantes muestran un alto grado de sensibilidad emocional e interés por apoyar transversalmente al alumnado situado en el INSAT Valdivia, procurando la construcción permanente de un vínculo positivo y seguro con sus estudiantes, que les entregue mayor posibilidad de actuación y abordaje de los conflictos que puedan surgir en la cotidianeidad del espacio y tiempo escolar, colaborando participativamente en la construcción de un clima escolar ameno, respetuoso y tolerante entre los actores educativos.

Pese a lo anterior, también los educadores se muestran conscientes de las complejidades educativas que enfrenta su profesión, en el abordaje de la adolescencia situada en contextos vulnerados, caracterizada como una etapa evolutiva diversa, caótica y ambivalente, marcada por la impulsividad, la diferenciación progresiva de las figuras de autoridad, la construcción de la identidad y la exploración permanente a nivel de su grupo de pares; demandando la adopción de prácticas pedagógicas activas, capaces de contener y orientar afectivamente a los jóvenes en su intenso proceso de diferenciación psicológica. Así, describen diferentes experiencias educativas en las que se relacionaron con estudiantes que estaban vinculados a episodios de infracción de ley o que provenían del SENAME (Hogares de protección de derechos como Fundación Mi Casa), razón por la que debieron incorporar e implementar en la cotidianeidad de la escuela, estrategias activas de enseñanza y de contención emocional que les permitiese lograr un mejor manejo de este alumnado, fomentando su mantención dentro del sistema escolar formal.

En sintonía con lo anterior, rememoran diversas situaciones en las que enfrentaron directa o indirectamente, a conflictos significativos con el alumnado, los que

son evocados por los pedagogos como instancias de aprendizaje y de reflexión crítica, acerca de la difícil tarea que desarrollan en contextos educativos vulnerados y de la necesidad que cada profesional de la educación, sea capaz de atender integralmente a las complejidades conductuales, psicológicas, emocionales y/o sociales que arrastran muchos de los estudiantes, atendiendo a la diversidad e inclusión educativa tan necesaria en los tiempos actuales.

Por último, en lo relacionado a los criterios de acción pedagógica que emergen de los participantes, como medio para la revalorización de la profesionalidad docente en contextos educativos vulnerados, encontramos que los entrevistados realizan aportes y reflexiones interesantes respecto a las particularidades que adquiere el ejercicio pedagógico en contextos educativos vulnerados. En este sentido, señalan la importancia de:

- Explicitar el desafío de que los futuros pedagogos puedan contar con mayores herramientas para el abordaje efectivo de jóvenes que exhiben cierto grado de riesgo psicosocial (infractores de ley, consumo problemático de Alcohol y drogas, disfuncionalidad familiar, experiencias repetidas de fracaso escolar, por ejemplo), logrando el despliegue de estrategias de enseñanza activas y coherentes con las necesidades de aprendizaje del alumnado.
- Reconocer que pese al avance logrado en materia de los manuales de convivencia, resolución efectiva de conflictos y el claustro analítico entre educadores, en torno a los jóvenes que exhiben mayores problemáticas sociales o conductuales, urge la instauración de un trabajo más riguroso, sistemático y técnico, en lo referido a convivencia escolar, considerando las características de los estudiantes insertos en el INSAT.
- Descontento hacia las Reformas Escolares: manifiestan su descontento hacia las diversas reformas educativas implementadas desde el nivel central, puesto que en su mayoría tienden a la perpetuación de las desigualdades sociales, coartando muchas veces las posibilidades de transformación y movilidad social del alumnado más vulnerado en sus derechos fundamentales. Específicamente, cuestionan la mirada fragmentaria y cortoplacista de los gobernantes, a la hora de proponer cambios y modificaciones en el sistema

educativo chileno, denotando una absoluta incapacidad para tomar decisiones consensuadas y constructivas que aporten directamente a quienes más lo necesitan. Adicionalmente, *Julia* expone su malestar ante la incertidumbre en la que se encuentran los docentes insertos en la educación técnico profesional, producto de la evaluación docente que clasificará a los pedagogos, influyendo en una eventual merma económica de sus remuneraciones, y por otra parte, deja entrever una serie de modificaciones reactivas e incoherentes que se integran en el currículum de la especialidad de turismo, obstaculizando la integración de otras áreas tremendamente necesarias en este campo profesional (uso de plataformas digitales para la administración de empresas de turismo por ejemplo). A su vez, *Juan* expresa su malestar ante la sobrecarga administrativa que enfrentan los docentes en la actualidad, mermando el tiempo disponible para abocarse a la planificación y preparación de la enseñanza, debiendo realizar tales acciones en un horario extra laboral, afectando muchas veces la vida familiar, recreativa o el descanso.

- Apreciación Negativa en torno sistemas Medición de los Aprendizajes: los participantes muestran un alto grado de acuerdo y sintonía respecto a lo fragmentario, superficial y rígido de los sistemas de evaluación y medición de los aprendizajes existentes en Chile (SIMCE o PSU por ejemplo), puesto que aumenta el nivel de desmotivación por parte de los actores educativos (estudiantes y profesores), ante un sistema tan reduccionista, convirtiendo el aprendizaje en un proceso monótono, aburrido, agotador y exclusivamente abocado a la segmentación del alumnado, según su rendimiento escolar trayendo consigo un sistema perverso de incentivos económicos y materiales para aquellos que cumplan de mejor manera con las exigencias propuestas desde el MINEDUC.

A modo de síntesis, *Edgardo, Humberto, Julia y Juan* son pedagogos que construyen diversas reflexiones y observaciones pedagógicas en torno a su vasta trayectoria profesional, coincidiendo en la importante tarea de transmitir e inculcar en su alumnado, una mayor capacidad de aprendizaje en torno a sus errores; la importancia del respeto y el afecto en la relación con sus pares que posibilite la construcción de un

dialogo recíproco y constructivo entre los actores educativos. De igual manera, promueven el respeto a los límites y espacio vital de las personas; buscando generar mayores espacios de discusión y abordaje integral de los conflictos que emergen en los diversos espacios y tiempos escolares (a pesar de lo estresante y agotador de este rol pedagógico), recalcando el valor del docente como un profesional formador de personas en términos éticos, políticos y morales.

6.2. LIMITACIONES Y PROYECCIONES

Al acercarnos al final de este proceso de investigación doctoral, nos parece relevante explicitar un conjunto de elementos, factores y situaciones que limitaron en algún grado, la profundidad y/o mayor comprensión de las temáticas abordadas. Lo anterior, involucra las capacidades personales del investigador así como la enorme complejidad de los ejes centrales sobre los que giró el presente trabajo. Para ello, describiremos de manera breve y concisa, cada uno de ellos:

- La escasez de estudios locales y nacionales que aborden específicamente las prácticas pedagógicas situadas en contextos vulnerados, desde una perspectiva crítica e integradora de las experiencias de aprendizaje mediado con adolescentes, explica en cierto sentido, que las reflexiones y relaciones generadas en el estudio, no pudieron ser contrastadas con otras investigaciones, producto de la temática emergente, novedosa y compleja que engloba este trabajo doctoral.
- La existencia de diferentes periodos durante el 2° Semestre del 2016, en que el movimiento estudiantil y el Colegio de Profesores realizó paralización total de actividades (a nivel local y nacional), lo que limitó la posibilidad de profundizar y ampliar el estudio en algunas temáticas complementarias descritas por los participantes (tales como identidad pedagógica, convivencia escolar, atención a la diversidad, burnout en los educadores, etc.). Además, el proceso de recuperación de clases y actividades escolares tras el paro, aumentó el nivel de sobrecarga de trabajo por parte de los educadores, potenciado por los diversos compromisos exigidos desde el nivel central (evaluación docente, realización del SIMCE y PSU por ejemplo), se convirtieron en factores, que de una u otra manera, restringieron la posibilidad de nuevas entrevistas a educadores, estudiantes y apoderados para enriquecer aún los datos ya recopilados.
- La integración y sistematización de diversos relatos aportados por algunos estudiantes adscritos al INSAT (6 jóvenes en total), respecto a la percepción y desempeño de los educadores protagonistas de este estudio, fueron recopilados en la fase final de la investigación, producto de la escasez de

tiempo disponible por ellos para la realización de las entrevistas en etapas previas del trabajo. Este factor pudo haber influido en la articulación polifónica emergente o parcial de las trayectorias vitales de los educadores. No obstante, creemos importante mencionar que se realizaron diversas observaciones etnográficas en diferentes momentos de la vida escolar del INSAT (tales como recreos, actividades de aniversario, instancias recreativas abiertas a la comunidad, etc.), liderados por el investigador y en donde participaron estudiantes de Psicología, adscritos a la Universidad San Sebastián (Sede Valdivia), en el contexto de seminarios de investigación. Dichas acciones, nos permitieron confirmar y triangular en gran medida, las aportaciones generadas por los educadores, aumentando el nivel de credibilidad y coherencia interna en los datos recopilados.

- Durante el proceso de análisis y transformación de los datos, alcanzamos volumen de información muy elevado y diverso, lo que complejizó enormemente la tarea de alcanzar la saturación teórica a través de la comparación constante y la reducción de los datos, siendo coherentes con nuestro diseño metodológico. Asimismo, creemos que la interpretación de los datos (categorización por ejemplo), se ve influenciada por la revisión bibliográfica exhaustiva que desarrollamos en estos años de formación doctoral, donde profundizamos significativamente en la comprensión teórica y práctica de la pedagogía crítica, la modificabilidad cognitiva y la profesionalidad docente en contextos vulnerados. Por lo tanto, nos centramos en el análisis de las categorías más representativas y relevantes de los educadores, basándonos en los indicadores que nos aporta la herramienta de apoyo informático Atlas Ti 6.2. (tales como tamaño, criterios semánticos y de repetición, etc.).
- Participación minoritaria de educadoras así como la ausencia de profesionales de la educación con experiencia laboral inferior a 5 años. Estas características no pudieron ser mejoradas o repotenciadas en el estudio, producto de que en el largo proceso de negociación con los directivos del INSAT y posterior ejecución del trabajo de campo, diferentes educadores decidieron abandonar el estudio producto de diferentes razones, tales como:

exceso de trabajo percibido en su centro educativo, estar sometidos al proceso evaluación docente, educadores que no tenían experiencia laboral vinculada a jóvenes en conflicto con la justicia, etc. Por estas razones, creemos importante que se superen esas limitaciones en futuras investigaciones, para seguir profundizando y aportando a la construcción de un modelo educativo integral en Chile, capaz de responder a las necesidades e intereses particulares de cada educando.

Consideramos importante realizar el ejercicio de explicar de manera pública, las diversas limitaciones percibidas en nuestro trabajo, como un ejercicio palpable de humildad y de apertura permanente al aprendizaje en materia de investigación aplicada en las Ciencias Sociales y Humanas. Al mismo tiempo, ser capaces de integrar estos elementos es una forma de asegurar un mayor nivel de calidad y rigurosidad metodológica a los datos presentados, reiterando nuestro interés en seguir profundizando y ampliando las diversas relaciones, reflexiones y proyecciones que emergieron en este estudio, las que permitirían conducir nuevos e interesantes procesos investigativos en el futuro. Entre ellos, soñamos con que seamos capaces de:

- Generar nuevas líneas de investigación en torno a la pedagogía crítica situada en contextos educativos vulnerados, fortaleciendo y enriqueciendo las competencias profesionales de los educadores desde el enfoque de las Experiencias de Aprendizaje Mediado (estrategias de aplicación en aula de los criterios de la mediación por ejemplo). Asimismo, este tipo de estudios deben tensionar las reformas escolares imperantes, mostrando nuevos caminos y territorios en el campo de la educación, que sirvan para la revalorización de la profesionalidad docente en la sociedad (reconociendo la lucha de clases en relación al género, identidad sexual, etnias, etc.)
- Construir una reforma epistemológica de la escuela y de las prácticas pedagógicas tradicionales, avanzando en la construcción de ambientes educativos capaces de potenciar los talentos e intereses de todos los involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Una escuela capaz de responder a la heterogeneidad del alumnado, brindándoles oportunidades

reales de éxito, que incidan sistemáticamente en la superación de las desigualdades sociales imperantes en Chile.

- Identificar y combatir todas aquellas manifestaciones convenientes al sistema escolar imperante, las que promueven prácticas pedagógicas tradicionales y hegemónicas, superficializando los procesos de enseñanza y aprendizaje a la mera transmisión de contenidos. Este tipo de experiencias investigativas, nos permiten demostrar la existencia de pautas pedagógicas locales exitosas, coherentes con la mediación, como alternativas reales y pertinentes de abordaje de los adolescentes provenientes de contextos vulnerados.
- Promover y apoyar todas aquellas dinámicas relacionales que integren las particularidades propias de cada educador - educando (a nivel cultural, educativo, social, político, religioso, etc.), y sus diversas modalidades de expresión dentro y fuera del espacio y tiempo escolar. Reconocer nuestra condición humana exige que las Ciencias Humanas aporten desde sus diferentes campos de conocimiento, en la aceptación de nuestras virtudes y defectos, de manera respetuosa y tolerante, para avanzar en la tan anhelada inclusión educativa y social, acabando gradualmente con la marginación, exclusión y fracaso escolar de los más oprimidos.
- Difundir y compartir en diversos espacios y tiempos (revistas científicas, congresos, coloquios, charlas en colegios y escuelas, columnas de opinión en medios locales, etc.), los resultados y alcances de este estudio, fomentando el pensamiento crítico, la reflexión, la autonomía y la creatividad, como herramientas relevantes en la transformación de la escuela y la renovación de los procesos de formación pedagógica, para que estos saberes transciendan el espacio académico y lleguen a la gente de una manera didáctica y comprensible para todos.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abarca, M., Sala, J. y Marzo, L. (2002). La Educación Emocional y la Interacción Profesor/a-Alumno/a. En *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (3), pp. 1-4.

Abouserie, R. (1995). Self-esteem and Achievement Motivation as Determinants of Student's approaches to Studying. En *Studies in Higher Education*, 20(1). pp. 19-26.

Aceves, J. (1996). *Historia Oral e Historias de Vida. Teoría, método y técnicas. Una Bibliografía Comentada* (2ª ed.). Ciudad de México: CIESAS.

Aceves, J. (1999). Un Enfoque Metodológico de las Historias de Vida. En *Revista Proposiciones*, 29. Santiago de Chile: SUR. Consultado en Diciembre 08, 2015 desde: http://www.sitiosur.cl/r.php?id=422

Agudelo, L., Giraldo, C., Gaviria, M., Sandoval, C., Rodríguez, M. y Gómez, J. (2002). *Características de las Familias y Escuelas Relacionadas con los Comportamientos Agresivos y Prosociales en Niños y Niñas de 3-11 años*. Medellín: Instituto de Ciencias de la Salud (CES), Universidad de Antioquia, Conciencias. pp. 47-111.

Ainscow, M. (2010). Garantizar que Cada Alumno es Importante: La Mejora de la Equidad dentro de los Sistemas. En Gairin, J. y Antúnez, S. *Organizaciones Educativas al Servicio de la Sociedad*. Madrid: Volters Kluwer.

Allman, P. (2001). Critical Education Against Global Capitalism: Karl Marx and Revolutionary Critical Education. Westport: Bergin y Garvey.

Alsinet, C., Pérez, R. y Agullo, M. (2003). Adolescentes y Percepciones del Riesgo. En *Revista de Estudios sobre Juventud*, 18. pp. 90-101.

Altarejos, F.; Rodríguez, A. y Fontrodona, J. (2003). *Retos Educativos de la Globalización. Hacia una Sociedad Solidaria*. Barañáin: Universidad de Navarra.

Althusser, L. (1988). *Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Álvarez – Gayou, J. (2007). *Cómo Hacer Investigación Cualitativa. Fundamentos y Metodología*. Barcelona: Paidós.

Anguera, M. (1995). *Métodos de Investigación en Psicología*. Madrid: Síntesis.

Apple, M. y Beane, J. (1999). *Escuelas Democráticas* (Comps.). Madrid: Morata.

Apple, M. (1998). Knowledge, Pedagogy, and the Conservative Alliance. En *Studies in the Literary Imagination*, 31 (1). pp. 5-23

Apple, M. (1986). *Ideología y Currículo*. Madrid: Akal.

Apple, M. (1985). El Marxismo y el Estudio Reciente de la Educación. En *Revista Educación y Sociedad*, (4). Madrid: FUHEM. 33-52

Arancibia, V. (1999). Factores que Afectan el Rendimiento Escolar de los Pobres. En E. Cohen (Ed.), *Educación, Deficiencia y Equidad* (pp. 157-213). Santiago de Chile: CEPAL/ OEA/SUR.

Arellano, A. (2005). *La Educación en Tiempos Débiles e Inciertos*. Barcelona: Anthropos.

Arvelo, L. (2003). Función Paterna, Pautas de Crianza y Desarrollo Psicológico en Adolescentes: Implicaciones Psicoeducativas. En *Acción Pedagógica*, 12(1). pp. 20-30.

Asensio, J. (2001). La Formación del Docente en y para la Complejidad. En *Teoría de la Educación*, (12). pp. 29-43. ISSN 1130-3743

Asensio, M. y Pol, E. (2002). *Nuevos Escenarios en Educación. Aprendizaje Informal sobre el Patrimonio, los Museos y la Ciudad*. Buenos Aires: AIQUE.

Astolfi J. y Peterfalvi, B. (1993). Obstacles et Construction de Situations Didactiques en Sciences Expérimentales. En *Modèles pédagogiques,* Aster, 16 (1). pp. 103-141.

Ávalos, B. (2013). *¿Héroes o Villanos?. La Profesión Docente en Chile*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Ávalos, B. y Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su Identidad los Docentes Chilenos. En *Perspectiva Educacional*, 51(1). pp. 77-95

Ávalos, B., Aylwin, P. y Carlson, B. (2005). La Inserción Laboral de los Profesores Nuevos en Chile. En *Paideia*, 38. pp. 9-27.

Bachelard, G. (1984). *La Formación del Espíritu Científico*. Ciudad de México: Siglo XXI.

Ball, S. (2006). *Education Policy and Social Class. The Selected Works of Stephen J. Ball*. London: Routledge.

Barba, L. (2002). *Pedagogía y Relación Educativa*. Ciudad de México: Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM.

Barceló, T. (2008). Cuerpos que Escuchan. El Acontecer de la Empatía desde el Proceso de Enfoque Corporal. En *Miscelánea Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 65 (125). pp. 83-116. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.

Bardin, L. (1996). *Análisis de Contenido*. Madrid: Akal.

Barron, B. (2006). Interest and Self-Sustained Learning as Catalysts of Development: A Learning Ecologies Perspective. En *Human Development*, 49. pp. 193-224.

Baudelot, Ch. y Establet, R. (1976). *La Escuela Capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI.

Bauman, Z. (2008). *Los Retos de la Educación en la Modernidad Líquida*. Barcelona: Gedisa.

Bauman, Z. (2005). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bautista-Cerro, M. y Melendro, M. (2011). Competencias para la Intervención Socioeducativa con Jóvenes en Dificultad Social. En *Educación*, 21(14). pp. 179-200.

Beamish, W., Bryer, F. y Davies, M. (2006). Teacher Reflections on Co-teaching a Unit of Work. En *International Journal of Whole Schooling*, 2(2). pp. 3-18

Bendit, R. y Stokes, D. (2004). Jóvenes en Situación de Desventaja Social: Políticas de Transición entre la Construcción Social y las Necesidades de una Juventud Vulnerable. En *Revista de Estudios de Juventud*, (65). pp. 115-131.

Bennell, P. y Akyeampong, J. (2007). *Teacher Motivation in Sub-Saharan Africa and South Asia*. Londres: Department for International Development (DFID).

Bernstein, B. (2004). Social Class and Pedagogic Practice. En S. Ball (ed.). The RoutledgeFalmer Reader in the Sociology of Education. London: RoutledgeFalmer.

Bertaux, D. (1999). El Enfoque Biográfico. Su Validez Metodológica, Sus Potencialidades. En *Revista Proposiciones*, 29. Santiago de Chile: SUR. Consultado en 12 Diciembre, 2015 desde: http://www.sitiosur.cl/r.php?id=436

Biggs, J. (2006). *Calidad del Aprendizaje Universitario*. Madrid: Narcea.

Boaler, J. y William, D. (2001). Setting, Streaming and Mixed Ability Teaching. En J. Dillon y M. Maguire. *Becoming a Teacher. Issues in Secondary Teaching*. Buckingham: Open University Books.

Bolívar, A. (2006). *La Identidad Profesional del Profesorado de Secundaria: Crisis y Reconstrucción.* Málaga: Aljibe.

Bolívar, A. (2002). "¿De Nobis Ipsis Silemus?": Epistemología de la Investigación Biográfico – Narrativa en Educación. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). pp. 40-65

Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La Investigación Biográfico Narrativa en Educación. Enfoque y Metodología.* Madrid: La Muralla.

Bórquez, R. (2007). *Pedagogía Crítica*. Ciudad de México: Trillas.

Bourdieu, P. (1966). L´Inégalité Sociale Devant L´École et Devant la Culture. En *Revue Francaise de Sociologie*, 3. pp. 325-347.

Bourdieu, P. y Passeron, J. (1977). *La Reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*. Barcelona: LAIA.

Bowles, S. y Gintis, H. (1985). *La Instrucción Escolar en la América Capitalista*. Madrid: Siglo XXI.

Bransford, J., Darling-Hammond, L., y LePage, P. (2005). Introduction. En L.Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing Teachers for a Changing World* (pp. 1-39). San Francisco: Jossey Bass.

Bruner, J. (1997). *La Educación Puerta de la Cultura*. Madrid: Visor Dis. S.A.

Buchmann, M. (1984). The Priority of Knowledge and Understanding in Teaching. En L. Katz & J. Raths (Eds.), *Advances in teacher education*, (pp. 29-50). Norwood: Ablex.

Burt, M. R. (1998). ¿Por qué debemos invertir en el adolescente? Documento preparado para la *Conferencia Salud Integral de los Adolescentes y Jóvenes de América Latina y el Caribe* (1996, julio). Washington: OPS/ OMS.

Cachón, L. (2004). Las Políticas de Transición: Estrategia de Actores y Políticas de Empleo Juvenil en Europa. En *Revista de Estudios de Juventud*, (65). pp. 51-63.

Calvo, C. (2010). Complejidades Educativas Emergentes y Caóticas. En *Polis*, 9 (25), 2010. pp. 87-100. ISSN online: 0718-6568

Calvo, C. (2008). *Del Mapa Escolar al Territorio Educativo. Disoñando la Escuela desde la Educación.* La Serena: Nueva Mirada.

Calvo, C. (2002). Complejidad, Caos y Educación Informal. En *Revista de Ciencias de la Educación*, (190), Abril-Junio. 227-245.

Canales, M. (2006). *Metodología de la Investigación Social*. Santiago de Chile: LOM.

Cantón, I. (1998). Los Documentos Personales al Servicio de la Investigación Biográfica. En E. López Barajas (Coord.). *Las Historias de Vida y la Investigación Biográfica. Fundamentos y Metodología* (pp. 215-225). Madrid: UNED.

Cantón, I. (1995). *La Fundación Sierra – Pampley. Una Institución Educativa Leonesa*. León: Servicio de Publicaciones de la Universidad de León.

Cardús, S. (2000). *El Desconcierto de la Educación. Las Claves para Entender el Papel de la Familia, la Escuela, los Valores, los Adolescentes, la Televisión… y la Inseguridad del Futuro.* Barcelona: Paidós.

Caride, J. (2005). *Las Fronteras de la Pedagogía Social. Perspectivas Científica e Histórica.* Barcelona: Gedisa.

Castel, R. (1997). *Las Metamorfosis de la Cuestión Social.* Una Crónica del Salariado, Buenos Aires: Paidós.

Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (2000). Diálogo Social en torno a la Participación de los Centros de Padres en la Educación. UNICEF. Inédito.

Clandinin, J. y Connelly, M. (1992). Teacher as Curriculum Maker. En Ph. Jackson (ed.), *Handbook of Research on Curriculum*. pp. 363-401. New York: Macmillan.

Claxton, G. (1999). *Cerebro de liebre, Mente de tortuga*. Barcelona: Urano.

Cochran-Smith, M. y Fries, K. (2005). The AERA Panel on Research and Teacher Education: Context and Goals. En M. Cochran-Smith & K. Zeichner (Eds.), *Studying Teacher Education. The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* (pp. 37-68). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.

Coll, C. (2013). El Currículum Escolar en el Marco de la Nueva Ecología del Aprendizaje. En *Aula*, 219. Pp. 31-36

Coll, C. (2010). Enseñar y Aprender en el Mundo Actual: Desafíos y Encrucijadas. En *Pensamiento Iberoamericano*, 7. pp. 49-65.

Colom, D. (2004). El Papel de la Investigación Educativa en un Mundo Cambiante. Conferencia Dictada en el Congreso de Gerencia Educativa. Cartagena: NURR-ULA. Consultado en Octubre 30, 2015 desde: http://revista.inie.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/viewFile/240/239

Conle, C. (2000). Thesis as Narrative or What Is the Inquiry in Narrative Inquiry. En *Currículum Inquiry*, 2 (30). Malden: Blackwell Publishers.

Contini, N. (2006). El Cambio Cognitivo. Un Recurso para Enfrentar el Fracaso Escolar. En *Fundamentos en Humanidades*, N° 13 – 14, 2006. San Luis: Universidad Nacional de San Luis. pp. 107 – 125. ISSN 1515-4467.

Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (Comps.) (2010). *Investigar la Experiencia Educativa*. Madrid: Morata.

Cooley, E. y Ayres, R. (1988). Self Concept and Success-failure Attributions of Nonhandicapped Students and students with Learning Disabilities. En *Journal of Learning Disabilities*, 21. pp. 174-178.

Corea, C. y Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del Aburrido. Escuelas Destituidas, Familias Perplejas.* Buenos Aires: Paidos.

Cornejo, M. y Salas, N. (2011). Rigor y Calidad Metodológicos: Un Reto a la Investigación Social Cualitativa. En *Psicoperspectiva*, 10, (2). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. pp. 12-34. ISSN 0717-7798

Cornejo, R., Assael, J., Quiñones, M., Redondo, J. y Rojas, K. (2010). Bienestar / Malestar Docente y Condiciones de Trabajo en Profesores de Enseñanza Media de Santiago. En *Evidencias para Políticas Públicas en Educación. Selección de Investigaciones Segundo Concurso FONIDE*. Santiago de Chile: FONIDE / MINEDUC. Consultado en Diciembre 13, 2016 desde: http://www.fonide.cl/dedpublico/documentos

Cornejo, R. y Redondo, J. (2007). Variables y Factores Asociados al Aprendizaje Escolar. Una Discusión desde la Investigación Actual. En *Estudios Pedagógicos*, 33(2). pp. 155-175.

Cornejo, R. y Redondo, J. (2001). El Clima Escolar Percibido por Alumnos de Enseñanza Media. Una investigación en Algunos Liceos de la Región Metropolitana. En *Última Década*, 9(15). pp. 11-52

Corralo, C. y McDonald, D. (2002). *What Works with Low – Performing Schools. A Review of Research*. Charleston: AEL.

Cuesta, R. (2005). *Felices y Escolarizados. Crítica de la Escuela en la Era del Capitalismo*. Barcelona: Octaedro.

Damásio, A. (1996). *El Error de Descartes.* Barcelona: Grijalbo.

Day, C. (2002). School Reform and Transitions in Teacher Professionalism and Identity. En *International Journal of Educational Research,* 37. pp. 677-692.

De Bono, E. (1994). *El Pensamiento Creativo, El Poder del Pensamiento Lateral para la Creación de Ideas.* Barcelona: Paidós.

De Bono, E. (2006). *El Pensamiento Lateral.* Barcelona: Paidós Ibérica.

De la Peña, M. (2010). *Conducta Antisocial en Adolescentes: Factores de Riesgo y Protección.* Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid.

De Zubiría, J. (2006). Cinco Mitos Sobre la Inteligencia y el Talento. En Revista Internacional del Magisterio. Agosto 2006. Consultado en Septiembre 19, 2015 desde: http://www.institutomerani.edu.co/publicaciones/articulos/jdz/5-mitos.pdf

Dewey, J. (1998). *Democracia y Educación.* Madrid: Morata.

Díaz, S. (2011). La Reproducción de la Desigualdad Intergeneracional y Nuevas Formas de Exclusión Social Producto del Diseño Político del Sistema Educacional Chileno. En *Caderno CRH*, 24(61). pp. 135-152.

Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una Interpretación Constructivista.* Ciudad de México: Mc Graw Hill.

Dionne, J. y Zambrano, A. (2009). Intervención con Adolescentes Infractores de Ley. En *El Observador*, 5. pp. 35-56.

Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998).*En la Escuela. Sociología de la Experiencia Escolar*: Buenos Aires: Losada.

Durán, E. (2005). *Creencias de los Egresados de Posgrado sobre su Tarea Docente.* Culiacán: Universidad Autónoma de Sinaloa.

Dutschasky, S. y Corea, C. (2002). *Chicos en Banda. Los Caminos de la Subjetividad en el Declive de las Instituciones*. Buenos Aires: Paidós.

Dussel, E. (2002). *Ética de la Liberación en la Edad de la Globalización y de la Exclusión.* Madrid: Trotta.

Eagleton, T. (2001). *La Idea de Cultura. Una Mirada Política sobre los Conflictos Culturales.* Barcelona: Paidós.

Erazo, M. (2011). Rigor Científico en las Prácticas de Investigación Cualitativa. En *Revista Ciencia, Docencia y Tecnología*, 42, Mayo 2011. pp. 107-136.

Ester, S. (2003). Reuven Feuerstein y la Teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural. En *Revista de Educación*, 332, Septiembre – Diciembre. Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo. pp. 33-54.

Esteve, J. (2009). La Formación de Profesores: Bases Teóricas para el Desarrollo de programas de Formación Inicial. En *Revista de Educación*, 350. pp. 15–29.

Esteve, J. (2006). Identidad y Desafíos de la Condición Docente. En E. Tenti (Ed.), *El Oficio de Docente: Vocación, Trabajo y Profesión en el Siglo XXI*, pp. 71-118. Buenos Aires: Siglo XXI.

Fanfani, E. (2011). L*a Escuela y la Cuestión Social. Ensayos de Sociología de la Educación* (2° Ed.). Buenos Aires: Siglo XXI.

Fanfani, E. (2005). *La Condición Docente. Análisis Comparado de Argentina, Brasil, Perú y Uruguay.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Fanfani, E. (2000). Culturas Juveniles y Cultura Escolar. En Seminario *"Escolar Jovem: Um Novo olhar sobre o Ensino Médio*". Brasilia: Ministerio da Educacão.

Feiman-Nemser, S. (2001). From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. En *Teachers College Record*, 103 (6). pp. 1013 1055.

Feixa, C. (1998).*El Reloj de Arena: Culturas Juveniles en México.* Ciudad de México: Instituto Mexicano de la Juventud.

Ferraroti, S. (1981). On The Autonomy of the Biographical Method. En D. Bertaux (Ed.). *Biography and Society*. Londres: SAGE.

Fernández Enguita, M. (2007). A Escola como Organización Educadora. En *Eduga: Revista Galega do Ensino*, (49), pp. 43-49.

Fernández, J. (2003a). Delincuencia y Exclusión Social: Estructuras Sociales y Procesos de Socialización Imbricados. Documento de Trabajo Asesorías para el Desarrollo. Santiago de Chile. pp. 1-18.

Fernández, F. (2003b). *Sociología de la Educación* (Coord.). Madrid: Pearson Educación.

Fernández, J. (2003c). El Sentido del Humor como Recursos Pedagógico. Hacia una Didáctica de las Didácticas. En *Pulso*, 26. pp. 143-157. ISSN: 1577-0338

Fernández, J. (2002). Pedagogía del Humor. En R. Idigoras, *El Valor Terapéutico del Humor*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Fernández, J. (1985). Pedagogía del Humor: Una Propuesta de Intervención Socioeducativa- Tesina de Licenciatura (Inédita).

Feuerstein, R. (1991). Mediated Learning Experience: A theoretical Review. En Feuerstein, R. y Otros (1991). *Mediated Learning Experience: Theoretical, Psychosocial, and Learning Implications*. Londres: Freund Publishing House.

Feuerstein, R. (1983). *La Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva*. Zaragoza: Mira S.A.

Feuerstein, R., Rand, Y. y Rynders, J. (1998). *Don't Accept me as I am. Helping Retarded People to Excel.* New York: Plenum Press,

Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffmann, M. y Miller, R. (1980). *Instrumental Enrichment: An Intervention Program for Cognitive Modifiability*. Baltimore: Park Press University.

Fields, D. (2013). Desarrollando una Comunidad en el Aula Escolar Creativamente. En Creatividad y Sociedad, 21. Consultado en Diciembre 02, 2016 desde: http://www.creatividadysociedad.com/articulos/21/3.%20Desarrollando%20una%20comunidad%20en%20el%20aula%20escolar%20creativamente.pdf

Finkelstein, B. (1975). Pedagogy as Intrusion: Teaching as Values in Popular Primary Schools in Nineteenth Century America. En *History of Childhood Quarterly*, 2 (3). pp. 349-378.

Fize, M. (2004). *¿Adolescencia en Crisis? Por el Derecho al Reconocimiento Social.* Ciudad de México: Siglo XXI.

Flamey, G. (2006). *La Deserción Escolar en Chile, ¿Prioridad en la Agenda Educativa?.* Documento Foro Nacional Educación de Calidad para Todos. Santiago de Chile: Asociación Chilena Pro Naciones Unidas. pp. 1-25.

Flanagan, C. y Faison, N. (2001). Youth Civic Development: Implications of Research for Social Policy and Programs. En *Social Policy Report, 15*(1). pp. 3-14.

Flick, U. (2014). *La Gestión de la Calidad en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.

Flick, U. (2006). *An Introduction to Qualitative Research* (3° ed.). London: Sage.

Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.

Flores, L. y García, M. (2007). Informe Final de Proyecto Fondecyt N° 1040694: Figuras Estructuras de la Violencia Escolar. Hacia una Recuperación de la Subjetividad Educativa. Consultado en Diciembre 09, 2016 desde: http://dspace2.conicyt.cl/bitstream/handle/10533/16105/1040694-IF.pdf?sequence=2

Floro, M. (1996). *Questions de Violence à L'êcole*. Paris: Erès.

Forns, M. (1993). *Evaluación Psicológica Infantil*. Barcelona: Barcanova

Foucault, M. (1996). *Vigilar y Castigar*. Madrid: Siglo XXI.

Foucault, M. (1980). *La Verdad y las Formas Jurídicas.* Barcelona: Gedisa.

Fraser, N. (1997). *Justice Interruptus: Critical Reflections on the Post-Socialist Condition*. New York: Routledge.

Freedman, K. (1989). Dilemmas of Equity in Art Education: Ideologies of Individualism and Cultural Capital. En W. Secada (Ed.). *Equity in Education* (pp. 103-117). New York: Falmer.

Freire, P. (2003). *El Grito Manso*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. (2001). *Pedagogía de la Indignación*. Madrid: Morata.

Freire, P. (1998). *Pedagogía de la Autonomía*. México: Siglo XXI.

Freire, P. y Faundez, A. (2013). *Por una Pedagogía de la Pregunta. Crítica a Una Educación Basada en Respuestas a Preguntas Inexistentes*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Fried, R. (2004). *La Pasión de Aprender.* Santiago de Chile: Cuatro Vientos.

Fullan, M. (2007). *Las Fuerzas del Cambio, Con Creces*. Madrid: Akal.

Fullan, M. y Hargreaves, A. (1992). *What's Worth Fighting for in your school? Working Together for Improvement*. London: Open University.

Funes, J. (2004). Cómo Explicar, Cómo Analizar la Diversidad Adolescente. Una Propuesta de Análisis a Partir de los Territorios Escolares. En R. Reguillo, et al. *Tiempo de híbridos. Entresiglos. Jóvenes. México– Cataluña*. Ciudad de México: SEP/ IMJ/ Secretaria General de Juventud/ Consorci Institut d' Infancia i Món Urba.

Gadamer, H. G. (1997). Texto e interpretación. En J. Domínguez (Ed.) (1997), *Hermenéutica*. (pp. 77-114). Madrid: Arco–Libros.

Gadamer, H. (1992). *Verdad y Método* (Tomo II). Salamanca: Sígueme.

Gallego, A. (2011). La Agresividad Infantil: Una Propuesta de Intervención y Prevención Pedagógica desde la Escuela. En *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (33). pp. 295-314.

Geertz, C. (1957), Ritual and Social Change: A Javanese Example. En *American Anthropologist*, 59. pp. 32–54. Online ISSN: 1548-1433.

Gimeno Sacristán, J. (2009). *La Pedagogía por Objetivos: Obsesión por la Eficiencia*. Madrid: Morata.

Gimeno Sacristán, J. (2005). *El Alumno como Invención*. Madrid: Morata.

Gimeno Sacristán, J. (2002). *Educar y Convivir en la Cultura Global*. Madrid: Morata.

Gimeno Sacristán, J. (1998). *Poderes Inestables en Educación*. Madrid: Morata.

Giroux, H. (2004). *The Terror of Neoliberalism: Authoritarianism and the Eclipse of Democracy.* Boulder: Paradigm Publishers.

Giroux, H. (2003). *Pedagogía y Política de la Esperanza. Teoría, Cultura y Enseñanza.* Buenos Aires: Amorrortu.

Giroux, H. (2001). Los Profesores como Intelectuales Perfomativos. En *Docencia*, 15. pp. 60-65.

Giroux, H. (1999). Pedagogía Crítica como Proyecto de Profecía Ejemplar: Cultura y Política en el nuevo milenio. En. F. Imbernón (Coord). *La Educación en el Siglo XXI. Los Retos del Futuro Inmediato*, (pp.23- 37). Barcelona: GRAO.

Giroux, H. (1997). *Teoría y Resistencia en Educación*. (3° Ed.). México: Siglo XXI.

Giroux, H. (1985). Teorías de la Reproducción y la Resistencia en la Nueva Sociología de la Educación: Un Análisis Crítico. En *Cuadernos Políticos*, 44. Ciudad de México: Era. pp. 36-65.

Gladwell, M. (2005). *Inteligencia Intuitiva*. Buenos Aires: Taurus.

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.

Glaser, B. (1978). *Theoretical Sensitivity*. Mill Valley: Sociology Press.

Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. Madrid: Morata.

Goldthorpe, J. (2007). Cultural capital: Some Critical Observations. En *Sociológica*, (2). pp. 1-23. Consultado en Diciembre 8, 2016 desde: http://www.sociologia.uniroma1.it/USERS/salmieri/sociologia%20della%20cultura%20e%20sociologia%20dei%20processi%20culturali%202011-2012/10_Pierre_Bourdieu_la_pratica_della_cultura/Cultural_Capital_Some_Critical_observations.pdf

Gómez, A. (2009). Sujeción y Formación en la Educación Formal, No Formal e Informal. En *Revista de Investigación Educativa* 38, 2009. pp. 38-50. Consultado en Junio 25, 2014 desde: http://www.educatio.ugto.mx/PDFs/educatio7/Gomez.pdf

González, M. (2002). Aspectos Éticos de la Investigación Cualitativa. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 2002. pp. 85-104. ISSN 1022-6508. Consultado en Octubre 15, 2015 desde: http://www.rieoei.org/rie29a04.htm

González, E. (1996). *Menores en Desamparo y Conflicto Social*. Madrid: CCS.

Goodenough, W. (1975) Cultura, Lenguaje y Sociedad. En J. Kahn, (Comp.). *El Concepto de Cultura: Textos Fundamentales*. Barcelona: Anagrama. pp.157-248.

Goodson, I. (2004). *Historias de Vida del Profesorado*. Barcelona: Octaedro.

Gottfredson, D., Sealock, M., & Koper, C. (1996). Delinquency. En R. DiClemente, B. Hansen, & L. Ponton (Eds.), *Handbook of adolescence health risk behavior* (pp. 115-159). New York: Plenum Press.

Goyette, M. y Turcotte, D. (2004) La Transition vers la Vie Adulte des jeunes qui ont vécu un Placement: Un Défi pour les Organismes de Protection de la Jeunesse. En *Revue Service Social,* 51. pp. 29-44.

Graber, J., Brooks-Gunn, J. y Petersen, A. (1996). Adolescent Transitions in Context. En J. Graber, J. Brooks-Gunn & A. Petersen (Eds.), *Transitions through Adolescence* (pp. 369- 383). Mahwah: Erlbaum.

Gramsci, A. (1996). *Note sul Machiavelli Sulla Politica e sullo Stato Moderno*. Roma: Riuniti-Istituto Gramsci.

Gramsci, A. (1971). *Selections from Prison Notebook*. Eds. y Trads., Hoare, Q. y Smith, G. New York: International Publishers.

Groeben, N. & Scheele, B. (2001). Dialogue-hermeneutic method and the 'research program'. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research On-line Journal, 2(1). Consultado en Enero 2016, 11 desde: http://www.qualitativeresearch.net/fqs/ fqs-eng.htm

Guardián – Fernández, A. (2007). El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio Educativa. San José: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana – IDER.

Guba, E. y Lincoln, Y. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Londres: Sage.

Guba, E. (1989). Criterios de Credibilidad en la Investigación Naturalista. En J. Gimeno, y A. Pérez, (Eds.). *La Enseñanza: Su Teoría y su Práctica*. pp. 148-165. Madrid: Akal.

Guba, E. (1978). *Toward a Methodology of Naturalistic Inquiry in Educational Evaluation.* Los Ángeles: UCLA.

Guilford, J. (1980). *La Creatividad*. Madrid: Narcea.

Gutiérrez, (2008). Tiempo Libre y Calidad de Vida desde el Sí Mismo Docente. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(38). pp. 867-890.

Hamachek, D. E. (1987). *Encounters With the Self.* New York: Holt, Rinehart & Winston.

Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de Investigación*. Barcelona: Paidós.

Hargreaves, A. (1992). Time and Teachers' Work: An Analysis of the Intensification thesis. En *Teachers College Record*, 94 (1). pp. 87-108.

Harter, S. (1990). Self and Identity Development. En S. Feldman y G. Elliot (Eds.), *At the Threshold*, (pp. 352-387). Boston: Harvard University Press.

Hein, A. (2002). *Factores de Riesgo y Delincuencia Juvenil: Revisión de la Literatura Nacional e Internacional*. Santiago de Chile: Paz Ciudadana.

Herranz, M. (2016). Educación Líquida: Educación Centrada en el Proceso. En EfDeportes. Revista Digital. Consultado en Diciembre 10, 2016 desde: http://www.efdeportes.com/efd214/educacion-liquida-centrada-en-el-proceso.htm

Huegun, A. (2009). La Importancia de la Empatía en el Trabajo del Educador para unas Relaciones Saludables. En *A tu Salud,* 17 (67-68), pp. 15-19.

Ichilov, O. (2003). Education and Democratic Citizenship in a Changing World. En D. Sears, L. Huddy, y R. Jervis (Eds.), *Political Psychology (pp.637 - 669)*. Oxford: Oxford University Press.

Iglesias, A. (2012). Educación Social e Escola. Menores na Educación Social, Alumnos, no Sistema Educativo. En *Revista Galega de Educación*, (53), pp. 82-85.

Iglesias, A. (2007). Los efectos de la Escolaridad en la Configuración de las Identidades: La Justicia Juvenil. En Bergalli, R. y Rivera, I. (Coords), *Jóvenes y adultos. El Difícil Vínculo Social.* Barcelona: Anthropos. pp. 43-62.

Illich, I. (1974). *Alternativas*. Ciudad de México: Joaquín Mortiz-Planeta.

Illich, I. (1971). *La Sociedad Desescolarizada*. Barcelona: Barral.

Jackson, M. (2013). *¿Determined to succeed? Performance versus Choice in Educational* Attainment (Ed.). Stanford: Stanford University Press (Studies in Social Inequality).

Jackson, M., Luijkx, R., Pollak, R., Vallet, L., y Van de Werfhorst, H. (2008). Educational Fields of Study and the Intergenerational Mobility Process in Comparative Perspective. En *International Journal of Comparative Sociology*, 49(4-5). pp. 369-388.

Jackson, P. (1991). *La Vida en las Aulas*. Madrid: Morata.

Jimeno, P. (2000). De la Etnografía Antropológica a la Etnografía Educativa. En *Revista Complutense de Educación*, 11 (2). pp. 219-228.

Kane,T. y Staiger, D. (2002). Volatility in School Test Scores: Implications for Test-Based Accountability Systems. En *Brookings Papers on Education Policy*. Washington: The Brookings Institution.

Karier, C. (1967). *Man, Society and Education. A History of American Educational Ideas*. New York: Scott Foresman.

Kiros, T. (1985). *Toward the Construction of a Theory of Political Action: Antonio Gramsci. Consciousness, Participation and Hegemony*. Lanham: University Press of America.

Klassen, R. y Anderson, C. (2009). How Times Change: Secondary Teachers´ Job Satisfaction and Dissatisfaction in 1962 and 2007. En *British Education Research Journal*, 35(5). pp. 745-759.

Kliebard, H. (1986). *Struggle fort the American Curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul.

Koretz, D. (2002). Limitations in the Use of Achievement Tests as Measures of Educators' Productivity. En *Journal of Human Resources*, (37). pp. 752-777.

Krause, J. (1995). La Investigación Cualitativa: Un Campo de Posibilidades y Desafíos. En *Revista Temas de Educación* (7), pp. 19-39. ISSN 0716-7423

Krichesky, M. (2006). *Escuela y Comunidad: Desafíos para la Inclusión Educativa* (Coord.). Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Kvale, S. (2011). *Las Entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.

Labaree, D. (2007). On The Nature of Teaching and Teacher Education. En *Education, Markets and the Public Good. The Selected Works of David F. Labaree*. New York: Routledge.

Lahire, B. (2007). Infancia y adolescencia: De los Tiempos de Socialización Sometidos a Constricciones Múltiples. En *Revista de Antropología Social*, 16. pp. 21-38.

Lasky, S. (2005). A Sociocultural Approach to Understanding Teacher Identity, Agency and Professional Vulnerability in a Context of Secondary School Reform. En *Teaching and Teacher Education*, 21. pp. 899-916.

Larrosa, F. (2010). Vocación Docente versus Profesión Docente en las Organizaciones Educativas. En *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (4). pp. 43-52.

Lears, J. (1981). *No Place of Grace, Antimodernism and The Transformation of American Culture, 1880-1920*. New York: Pantheon.

Le Blanc, M. (2005). Self-control and Social Control of Deviant Behavior in Context: Development and Interactions along the Life course (A. Emaldía, Trad.). En P. -O. Wikstrom & R. Sampson (Eds.), *The social contexts of pathways in crime: Development, context, and mechanisms* (pp. 1-55). Cambridge: Cambridge University Press.

Lenin, V. (1917). *El Estado y la Revolución*. Madrid: Alianza.

Leondari, A. (1993). Comparability ofself-concept Among Normal Achievers, low achievers and Children with Learning Difficulties. En *Educational Studies,* 19(3). pp. 357- 371.

Levinas, E. (1991). *Ética e infinito*. Madrid: Visor.

Lieberman, A, y Miller, L. (1992) Teachers: Their world and their work. Implications for School Improvement. New York: Teachers College, Columbia University.

Lipovetsky, G. (2008). *La Sociedad de la Decepción. Entrevista con Bertrand Richard.* Barcelona: Anagrama.

Lodi, M. (1982). *Cuando los Niños hacen la Escuela. Insieme: Un Diario de Clase.* Barcelona: Laia.

López Barajas, E. (1996). *Las Historias de Vida y la Investigación Biográfica. Fundamentos y Metodología* (Coord.). Madrid: UNED.

López de Maturana, S. (2015). *Inclusión en la Vida y la Escuela: Pedagogía con Sentido Humano* (Coord.). La Serena: Universidad La Serena.

López de Maturana, S. (2010). *Maestros en el Territorio.* La Serena: Universidad de La Serena.

López de Maturana, S. (2009). *Los Buenos Profesores: Educadores Comprometidos con un Proyecto Educativo*. La Serena: Universidad de La Serena.

López de Maturana, S. (2003). Construcción Sociocultural de la Profesionalidad Docente: Estudio de Casos de Profesores Comprometidos con un Proyecto Educativo. Tesis de Doctorado en Pedagogía. Valencia: Universidad de Valencia.

López de Maturana, S. (2001). Los Niños y la Escolarización. Ambientes Activo Modificantes que Propician la Descentralización del Pensamiento del Educador. En Congreso Europeo: Aprender a Ser, Aprender a Vivir Juntos. Asociación Mundial de Educadores Infantiles: Santiago de Compostela. Consultado en Diciembre 05, 2016 desde: http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d202.pdf

López, F. (2002). El Análisis de Contenido como Método de Investigación. En *Revista de Educación*, 4. pp. 167-179. Universidad de Huelva.

Lortie, D. (1975). *Schoolteachers: a Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.

Loureau, R. (1970). *El Análisis Institucional.* Buenos Aires: Amorrortu.

Lowick, J. (1988). Pensamientos y Rutinas del Profesor: ¿Una Bifurcación?. En L. VILLAR ANGULO, *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil. pp. 239-259.

Lowick, J. (1986). Pensamientos del Profesor: Una Contribución al Análisis de la Complejidad de la Enseñanza. En V*arios: Pensamiento de los Profesores y Toma de Decisiones*, Sevilla: Universidad de Sevilla. pp. 1-22.

Luke, C. (1989). *Pedagogy, Printing and Protestantism. The Discourse on Childhood*. Albany: State University of New York Press.

Luis-Pascual, J. (2014). Repensando mi Práctica Docente en la Universidad. Trabajo Fin de Máster en Docencia Universitaria: Universidad de Alcalá. Consultado en Diciembre 10, 2016 desde: http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/21105/TFM_Luis_Pascual_2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Luri, G. (2010). *La Escuela Contra el Mundo. El Optimismo es Posible*. Barcelona: CEAC.

Machado, J. y Pohl, A. (2004). Los Dilemas del Reconocimiento del Aprendizaje Informal. En *Revista de Estudios de Juventud*, (65). pp. 83-98.

Maldonado, M., Uanini, M., Servetto, S. y Molina, G. (2004). Identidades en Riesgo y Relaciones por Conocer. Ponencia presentada en el *VII Congreso Nacional de Antropología Social "Oficio antropológico y compromiso social".* Cordoba: Universidad Nacional de Cordoba.

Manciaux, M. (2003). *La Resiliencia: Resistir y Rehacerse* (Comp.). Barcelona: Gedisa.

Manzano, N. (2008). Jóvenes en Contexto de Vulnerabilidad y la Necesidad de una Escuela Comprensiva. En *Docencia* (35). pp. 49-57. Consultado en Septiembre 18, 2015 desde: http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100730180249.pdf

Marañón, B. (2014). *Buen Vivir y Descolonialidad: Crítica al Desarrollo y la Racionalidad Instrumentales* (1° Ed.). Ciudad de México: Instituto de Investigaciones Económicas. ISBN: 978-607-02-5116-0

Marcelo, C. (2009). La Identidad Docente. Constantes y Desafíos. En *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 3(1). pp. 15-42.

Marcelo, C. (2006). Políticas de Inserción a la Docencia: De Eslabón Perdido a Puente para el Desarrollo Profesional Docente. Informe elaborado para el Programa para la Reforma Educativa en América Latina. En *Seminario* "*Política para Integrar a los Nuevos Profesores en la Profesión Docente*". Bogotá: Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano. Consultado en Diciembre 08, 2016 desde: http://www.ub.edu/obipd/docs/politicas_de_insercion_a_la_docencia_del_eslabon_perdido_al_puente_para_el_desarrollo_profesional_docente_garcia_c_m.pdf

Marcelo, C. (2001). Los Profesores como Trabajadores del Conocimiento. Certidumbres y Desafíos para una Formación a lo largo de la Vida. En *Educar* (30). pp. 27-56. ISSN 0211-819X

Marcelo, C. (1999). Estudio sobre Estrategias de Inserción Profesional en Europa. En *Revista Iberoamericana de Educación*, (19). pp. 101-144.

Marchesi, Á. y Martín, E. (2014). *Calidad de la Enseñanza en Tiempos de Crisis*. Madrid: Alianza.

Marchesi, Á. y Hernández, C. (2003). *El Fracaso Escolar. Una Perspectiva Internacional* (Coords.). Madrid: Alianza.

Marcuse, H. (1977). *The Aesthetic Dimension.* Boston: Beacon Press.

Markus, H., Cross, S. y Wurf, E. (1990). The Role of the Self System in Competence. En J. Sternberg y J. Kolligian (Eds.), *Competence Considered*. New Haven: Yale University Press.

Martín, J. (1997). La Mediación en los Programas de "Enseñar a Pensar" como Actos Didácticos Interactivos. En *Aula*, 9. Pp. 123-137. ISSN: 0214 -3402

Martinand, J. (1986). *Connaitre et Transformer la Matiere*. Berna: Peter Lang.

Martínez, M. (2010). *Aprendizaje Servicio y Responsabilidad Social de las Universidades*. Barcelona: Octaedro.

Martínez, M. (2007a). *La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación. Manual Teórico Práctico.* Ciudad de México: Trillas.

Martínez, M. (2007b). Mirando al Futuro: desafíos y Oportunidades para el Desarrollo de los Adolescentes en Chile. En *Psykhe*, 16(1). pp. 3-14.

Maykut, P. y Morehouse, R. (1994). *Beginning Cualitative Research: A Philosophic and Practical Guide.* Londres: The Flamer Press.

McDermott, R. (2001). La Adquisición de un Niño por una Discapacidad de Aprendizaje. En S. Chaiklin y J. Lave (Comps.). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre Actividad y Contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.

McLaren, P. y Kincheloe, J. (eds.) (2008). *Pedagogía Crítica. De qué Hablamos, Dónde Estamos.* Barcelona: GRAÓ.

McLaren, P. (2000). *Che Guevara, Paulo Freire y la Pedagogía de la Revolución*. México: Siglo XXI.

McLaren, P. (1984). *La Vida en las Escuelas. Una Introducción a la Pedagogía Crítica en los Fundamentos de la Educación.* Ciudad de México: Siglo XXI.

McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa. Una Introducción Conceptual* (5° ed.). Madrid: Pearson.

Medrano, C. (2007). *Las Historias de Vida. Implicaciones Educativas* (Coord.). Buenos Aires: Alfagrama.

Meirieu, Ph. (2009). *Aprender, Sí. Pero ¿Cómo?.* Barcelona: Octaedro.

Meirieu, Ph. (2001). *La Opción de Educar. Ética y Pedagogía.* Barcelona: Octaedro.

Meirieu, Ph. (1994). *L'école Mode d'emploi: Des Méthodes Actives à la Pédagogie Différenciée*, (Décima edición). París: Esf.

Mejía, J. (2011). Problemas Centrales del Análisis de Datos Cualitativos. En *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, (1), pp. 47-60. ISSN: 1853-6190.

Melendro, M., Cruz, L., Iglesias, A. y Montserrat, C. (2014). *Estrategias Eficaces de Intervención Socioeducativa con Adolescentes en Riesgo de Exclusión*. Madrid: UNED.

Melendro, M., Gónzalez, Á. y Rodríguez, A. (2013). Estrategias Eficaces de Intervención Socioeducativa con Adolescentes en Riesgo Social. En *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (22). pp. 105-121.

Melendro, M. (2007). *Estrategias Educativas con Adolescentes y Jóvenes en Dificultad Social. El Tránsito a la Vida Adulta en una Sociedad Sostenible* (*Dir.).* Madrid: UNED.

Mella, O. (1998). Naturaleza y Orientaciones Teórico-Metodológicas de la Investigación Cualitativa. Santiago de Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación. pp 1-74.

Meringolo, P. (2011). *Juvenile Justice System in Italy. Researches and Interventions*. (Inédito). Florencia: Departament of Psychology, University of Florence.

Meyerson, G. (2000). Rethinking Black Marxism: Reflections on Cedric Robinson and Others. En Cultural Logic, 3(2). Consultado en Enero 19, 2016, desde: http://clogic.eserver.org/3-1&2/meyerson.html

Miller, S. y Fredericks, M. (1999). How Does Grounded Theory Explain?. En *Qualitative Health Research*, 9 (4), pp.538-551.

Miller, R. (2000). *Researching Life Stories and Family Histories*. Londres: Sage.

Miles, M. y Huberman, A. (1994). *Análisis de Datos Cualitativos. Un Libro de Consulta de Nuevos Métodos.* Beverly Hills: Sage.

Morduchowicz, R. (2004). *El Capital Cultural de los Jóvenes*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Moreno, A.; Calvo, C. y López de Maturana, S. (2013). Aprender en y Desde la Motricidad Humana: Educación, Escuela y Mediación Pedagógica. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 62. pp. 203-216. ISSN: 1022-6508

Morin, E. (2004). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Madrid: GEDISA.

Morín, E. (2002). *La Educación del Futuro.* Paris: UNESCO.

Morin, E. (1994). Carta de la Transdisciplinariedad de Edgar Morin. Consultado en Octubre 31, 2013, desde: http://www.filosofia.org/cod/c1994tra.htm

Morin, E. (1993). Desde las Ruinas del Pensamiento Socialista. En *El Mundo*, 24 de Abril. Columna de opinión.

Morse, J. (2005). *Asuntos Críticos en los Métodos de Investigación Cualitativa*. Alicante: Universidad de Alicante.

Muhr, T. (1991). ATLAS/ti-ein Interpretations-Unterstützungs-System. En N. Fuhr (Ed.), *Informatik-Fachberichte Information Retrieval*, 289, pp. 64-77.

Mullen, A., Goyette, K., y Soares, J. (2003). ¿Who goes to Graduate School? Social and Academic Correlates of Educational Continuation After College. En *Sociology of Education*, 76(2). pp. 143-169.

Múnera, L. (1994). Las Dimensiones del Estado. En *Varios*, *Constitución Política y reorganización del Estado*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Muñoz, P. (2000). Socioeconomic and Sociodemographic Factors Associated with the Quality of Education in Chile: A Multilevel Exploration. Conferencia presentada en *XXII International Conference of the Latin American Studies Association*. Miami: LASA.

Muñoz, F. (1994). *El Sistema de Acceso a la Universidad en España. 1940-1980*. Madrid: CIDE.

Murawski, W. (2008). Five Keys to Co-teaching in Inclusive Classrooms. En *School Administrator,* 65(8). p. 29.

Murillo, J. y Román, M. (2009). Mejorar el Desempeño de los Estudiantes de América Latina. Algunas reflexiones a partir de los resultados del SERCE. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14. pp. 451-484.

Musitu, G., García, F. y Gutiérrez, M. (1997). *Auto-concepto Forma A (A.F.A). Manual.* Madrid: TEA.

Nassif, R. (1980). *Pedagogía General.* Buenos Aires: Kapelusz.

Onofre, M. (2000). *Conhecimento Prático, Autoeficacia e Qualidade do Ensino. Um Estudo Multicaso em Professores de Educaçao Física.* Lisboa: Universidade Tecnica de Lisboa.

Ortiz, A. (2004). *Aprendizaje desarrollador: Una Estrategia Pedagógica para Educar Instruyendo*. Barranquilla: Antillas.

Paley, V. (2006). *El Trabajo de los Niños. La Importancia del Juego Imaginativo*. Buenos Aires: Amorrortu.

Pasillas, M. (2008). Estructura y Modo de ser de las Teorías Pedagógicas. En H. Fernández, S. Ubaldo y O. García. (Coords). *Pedagogía y Prácticas Educativas* (pp.11-45). Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional.

Paula, I. (2000). *Habilidades sociales: Educar hacia la Autorregulación*. Barcelona: Horsori.

Pereira de Queiroz, M. (1991). Relatos orais: Do Indizível ao Dizível. En *Pereira de Queiroz, M. (ed). Variações sobre a Técnica do Gravador no Registro da Informação Viva*. São Paulo:T. A. Queiróz. pp. 1-26.

Pérez, G. (2000). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. Vol. 2: Técnicas y Análisis de Datos.* Madrid: La Muralla.

Pérez, M.; Díaz, A. y Vinet, E. (2005). Características Psicológicas de Adolescentes Pertenecientes a Comunidades Educativas Vulnerables. En *Psicothema*, 17(1). pp. 37-42. Oviedo: Facultad de Psicología, Universidad de Oviedo.

Pérez Gómez, A. (1998). La Cultura Escolar en la Sociedad Neoliberal. Madrid: Morata.

Perrenoud, Ph. (1991): Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative. En *Mesure et évaluation en education*, 13(4). pp. 49-81.

Perrenoud, Ph. (1990). *La Construcción del Éxito y Fracaso Escolar.* Madrid: Morata.

Peterson, C. (2000). The Future of Optimism. En *American Psychologist*, (55). pp. 44-55.

Piketty, Th. (2015). *La Crisis del Capital en el Siglo XXI. Crónicas de los Años en que el Capitalismo se Volvió Loco*. Barcelona: Anagrama.

Pineau, G. y Jobert, G. (1989). *Histoires de Vie. Vol. 1: Utilisation pour la Formation*. Paris: L` Harmattan.

Pineau, G. y Le Grand, J. (1993). *Les Histoires de Vie*. Paris: PUF.

Plummer, K. (1988). Herbert Blumer and the Life History Tradition: Critique, Emergence, Practice. Ponencia presentada en *Interactionist Research*. Ontario: Universidad de Windsor.

Pochet, R. (1996). La Evaluación Temática como una Forma de Análisis. En *Revista de Ciencias Sociales*, 72. pp. 7-27. Universidad de Costa Rica: San José de Costa Rica.

Poppleton, P. y Williamson, J. (2004). *New Realities of Secondary Teachers' Work Lives*. Oxford: Symposium Books.

Popkewitz, T. (1994). *Sociología Política de las Reformas Educativas.* Madrid: Morata.

Poular Memory Group (1982). Popular Memory Theory, Politics, Method. En R. Johnson; G. McLennan; B. Schwarz y D. Sutton (Eds.), *Making Histories*. pp. 205-52. Londres: Centre for Contemporary Cultural Studies.

Prieto, M. (1989). *Modificabilidad Cognitiva y P.E.I*. Madrid: Bruño.

Puga, I.; Polanco, D. y Corvalán, D. (2015). Segregación de La Formación y Carrera Docente y su Rol en la Reproducción Social de la Desigualdad. En *Calidad de la Educación*, (43). pp. 57-102.

Puig, J. (2003). Educación en Valores y Fracaso Escolar. En Marchesi, Á. y Hernández Gil, C. (Coord.), *El fracaso escolar. Una Perspectiva Internacional*. Madrid: Alianza, pp. 83-97.

Pujadas, J. (1992). *El Método Biográfico: El Uso de las Historias de Vida en Ciencias Sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Purpel, D. (1999). *Moral Outrage in Education.* New York: Peter Lang.

Quijano, A. (2011). "Bien vivir": entre el "Desarrollo" y la Des/colonialidad del Poder. En *Ecuador Debate. Acerca del Buen Vivir*, (84). Quito: Centro Andino de Acción Popular (CAAP). pp. 77-87. ISSN: 1012-1498

Quijano, A. (2000). Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.), *La Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.

Rada, D. (2006). El Rigor en la Investigación Cualitativa: Técnicas de Análisis, Credibilidad, Transferibilidad y Confirmabilidad. Consultado en Octubre 14, 2015, desde: http://www.redem.org/boletin/boletin310510g.php

Ramírez, R. (2008). La Pedagogía Crítica. Una Manera Ética de Generar Procesos Educativos. En *Folios*, (28). pp. 108-119. Universidad Pedagógica Nacional.

Randi, J., y Corno, L. (2000). Teacher innovations in Self-regulated Learning. En M. Boekaerts, P. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-regulation* (pp. 651-689). New York: Academic Press.

Real Academia Española (2015). Diccionario de la Lengua Española (versión electrónica). Consultado en Septiembre 22, 2015 desde: http://lema.rae.es/drae/?val=pedagogia

Reimer, E. (1970). *La Escuela Ha Muerto. Alternativas en Materia de Educación.* Barcelona: Barral.

Rescalli, G. (1995). *Il Cambiamento Nei Sistemi Educativi. Processi di Reforma e Modelli Europei a Confronto*. Firenze: La Nuova Italia.

Rockers, R. (1962). *Nacionalismo y Cultura*. Puebla: Cajica.

Rodríguez, F. y Ossa, C. (2014). Valoración del Trabajo Colaborativo entre Profesores de Escuelas Básicas de Tomé, Chile. En *Estudios Pedagógicos*, 40(2). Pp. 303-319.

Rodríguez, C. y Gutiérrez, J. (2005). Un Modelo de Validación de Estudios Empíricos en Investigación Educativa mediante Procedimientos de Triangulación. Aplicación a un Estudio de Caso sobre Disfunciones y Desajustes Asociados a la Reforma de un Plan de Estudios Universitario. En *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 1. pp. 135-158. Faculdade de Psicología e Ciências da Educação, Unversidade de Coimbra.

Rodríguez, C.; Lorenzo, O. y Herrera, L. (2005). Teoría y Práctica del Análisis de Datos Cualitativos. Proceso General y Criterios de Calidad. En *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 15 (2). pp. 133-154. Victoria: Universidad Autónoma de Tamaulipas.

Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa.* Granada: Aljibe.

Rogero, J. (2008). El Modelo Convivencial: Clave Organizativa del Centro Educativo. En M. Fernández Enguita, y E. Terrén (Coords.), *Repensando la organización Escolar. Crisis de legitimidad y nuevos desarrollos* (pp.263-264). Andalucía: Akal.

Rogers, A. (2004). Looking Again at Non-formal and Informal Education. Towards a New Paradigm. Consultado en Octubre 29, 2013 desde: http://www.infed.org/biblio/non_formal_paradigm.htm.

Román, M. (2003). ¿Por qué los Docentes No Pueden Desarrollar Procesos de Enseñanza Aprendizaje de Calidad en Contextos Sociales Vulnerables?. En *Revista Persona y Sociedad*, 17(1). pp. 113 – 128. Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado.

Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C. y Rosenberg, F. (1995) Global self-esteem and specific self-esteem: Different Concepts, Different Outcomes. En *American Sociological Review*, 60(1). pp. 141-156.

Rosenberg, M., Schooler, C. y Schoenbach, C. (1989). Self-esteem and Adolescent Problems: Modeling Reciprocal Effects. En *American Sociological Review*; 54(6), pp. 1004-1018.

Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo Mejorar tu Centro Escolar dando la voz al Alumnado*. Madrid: Morata.

Ruffinelli, A. (2002). Modificabilidad Cognitiva en el Aula Reformada. En *Umbral*, (9). pp. 1-15.

Rusque, A. (1998). Paradigmas Cuantitativos (Sociología Estándar) y Paradigma Cualitativo (Sociología Interpretativa). ¿Un Continuo o una Paralización?. En T. Lulle; P. Vargas y L. Zamudio, *Los Usos de la Historia de Vida en Ciencias Sociales I*. pp. 297-321. Barcelona: Anthropos y Centro de Investigaciones sobre Dinámica Social.

Sandín, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación, Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: Mcgraw-Hill.

Sandoval, E. (2015). Impacto de los Medios de Comunicación de Masas sobre la Opinión Pública: ¿Sobre los Peligros de la Adolescencia?. En *Diversitas*, 11(1). pp. 37-49.

Sandoval, E. (2014a). Posibilidades Educativas del Adolescente Infractor de la Ley: Desafíos y Proyecciones a partir de su Propensión a Aprender. En *Psicología Educativa*, 20 (1). pp.39 – 46. ISSN: 2174-0526

Sandoval, E. (2014b). Propensión a Aprender de los Adolescentes Infractores de Ley:

Reflexiones desde el Enfoque Biográfico. En *Polis*, 13(37). pp. 251-273

Sandoval, E. (2014c). Procesos de Mediación Pedagógica en Adolescentes Infractores de Ley: Hacia un Nuevo Paradigma en Educación. *En International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (2). pp. 271-278.

Sandoval, E. (2012). Construcción Socio-histórica de la Propensión a Aprender de los Adolescentes Infractores de Ley. Tesis de Magíster en Educación, Mención Políticas y Gestión Educativa. Facultad de Filosofía y Humanidades. Consultado en Julio 26, 2015 desde: http://cybertesis.uach.cl/tesis/uach/2012/egs218c/doc/egs218c.pdf

Sañudo, L. (2006). Ética de la Investigación Educativa. Mesa de Trabajo del I Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación CTS + I, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura. Ciudad de México. Consultado en Octubre 15, 2015 desde: http://www.oei.es/memoriasctsi/mesa2/m02p33.pdf

Schön, D. (1995). The New Scholarship Requires a New Epistemology. En *Change*, 27 (6). pp. 27-34

Schön, D. (1992). *La Formación de Profesores Reflexivos. Hacia un Nuevo Diseño de la Enseñanza y el Aprendizaje en las Profesiones*: Barcelona: Paidós.

Seale, C. (1999). *The Quality of Qualitative Research*. Londres: SAGE.

Serra, E. y Cerda, C. (1997). Historias de Vida en Sujetos Mayores: Cuestiones Metodológicas, Función Terapéutica y Aplicación en Programas Intergeneracionales. En *Psicología de la Educación*, 21. pp. 63-81.

Servicio Nacional de Menores (2011). Orientaciones Técnicas Programa de Salidas Alternativas. Departamento de Justicia Juvenil. Septiembre 2011. Consultado en Agosto 20, 2014 desde: http://www.sename.cl/wsename/otros/Orientacion_Tecnicas_Programa_Salidas_Alternativas_01-12-2011.pdf

Servicio Nacional de Menores (2010). Informe de Diagnóstico de la Implementación de la Ley 20.084 Junio 2007- marzo 2010. Consultado en Agosto 20, 2015 desde: http://www.sename.cl/wsename/otros/rpa/INFORME_LRPA_FINAL.pdf

Servicio Nacional de Menores (2007). Marco Legal Ley de Responsabilidad Penal

Juvenil, Consultado en Octubre 15, 2015 desde: http://www.sename.cl/wsename/estructuras.php?name=Content&pa=showpage&pid=30

Shawn, S. (1988). *Psychiatric Interviewing: The Art of Understading*. Philadelphia: H.B. Jovanovich.

Sheerens, J. (2000). *Improving School Effectiveness.* Paris: International Institute for Educational Planning - UNESCO.

Simon, R. (1982). *Gramsci's Political Thought. An Introduction*. London: Lawrence and Wishart.

Silva, C. y Martínez, M. (2007). Empoderamiento, Participación y Autoconcepto de Persona Socialmente Comprometida en Adolescentes Chilenos. En *Interamerican Journal of Psychology*, 41(2). pp. 129-138.

Sloan, K. (2006). Teacher Identity and Agency in School Worlds: Beyond the all-good/allbad Discourse on Accountability-explicit Curriculum Policies. En *Curriculum Inquiry*, 36(2). pp. 119-152.

Solé, I. (1993). Lectura y Estrategias de Aprendizaje. En *Cuadernos de Pedagogía*, 216. pp. 25-27.

Spradley, J. y McCurdy, D. (1975). *Anthropology: The Cultural Perspective*. Nueva York: John Wiley and Sons.

Stassen, K. (1997). *La Adolescencia: El Desarrollo Psicosocial. El Desarrollo de la Persona desde la Niñez a la Adolescencia.* Madrid: Editorial Medica Panamericana, S. A.

Stebbins, R. (1992). *Amatuers, Professionals, and Serious Leisure*. Montreal: McGill-Queen´s Univ. Press.

Stiglitz, J. (2012). *El Precio de la Desigualdad. El 1% de la Población tiene lo que el 99 % Necesita*. Madrid: Taurus.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y Procedimientos para Desarrollar la Teoría Fundamentada*. Antioquia: Universidad de Antioquia.

Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research* (1°Edición). Thousand Oaks: SAGE.

Strauss, A. (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientists*. Cambridge: University Press.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1998). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación. En Búsqueda de Significados*. Barcelona: Paidós.

Tébar, L. (2003). El *Perfil del Profesor Mediador*. Madrid: Santillana.

Tedesco, J. y Fanfani, E. (2002). Nuevos Tiempos y Nuevos Docentes. En Conferencia Regional "*O Desempenho dos Profesores na Amárica Latina e Caribe: Novas Prioridades*". Brasilia: BID – UNESCO.

Tiana, A. (2002). El Contexto Sociocultural en la Evaluación de los Centros Educativos. En A. Marchesi, y E. Martín. *Evaluación de la Educación Secundaria, Fotografía de una Etapa Polémica*. Madrid: S.M.

Tonucci, F. (1981). *Viaje Alrededor de "El Mundo". Diario de Mario Lodi y sus Alumnos.* Barcelona: Laia.

Torrance, E. (1974). *The Torrance Tests of Creative Thinking - Norms - Technical Manual Research Edition*. Princeton: NJ: Personnel.

Torre, C. y Godoy, A. (2004). Diferencias Individuales en las Atribuciones Causales de los Docentes y su Influencia en el Componente Afectivo. En *Revista Interamericana de Psicología*, 38(2). pp. 217-224.

Torrego, J. y Moreno, J. (2003). *Convivencia y Disciplina en la Escuela*. Madrid: Alianza.

Torres, J. (2011). *La Justicia Curricular. El Caballo de Troya de la Cultura Escolar.* Madrid: Morata.

Torres, A., Álvarez, N. y Fernández, I. (2006). Un Modelo Pedagógico para la Autotransformación Integral del Estudiante Universitario. En *Tendencias Pedagógicas*, 11. pp. 155-168.

Troncoso, R. (2005). ¿Aula o Jaula?: Una Mirada Docente / Crítica al Aprendizaje Eefectivo y Afectivo de los Jóvenes de Educación Media en Chile. En *Revista Paulo Freire*, (3). Pp. 43-61. Consultado en Diciembre 12, 2016 desde: http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/1639/043-062.pdf?sequence=1&isAllowed=y

UNESCO (2008). *A View Inside Primary Schools. A world Education Indicators (WEI) Cross – National Study*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.

UNICEF (2004). ¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en Sectores de Pobreza. Santiago de Chile: Ministerio de Educación/Unicef. Consultado en Diciembre 06, 2016 desde: http://unicef.cl/web/quien-dijo-que-no-se-puede-escuelas-efectivas-en-sectores-de-pobreza/

Urquijo, S. (2002). Auto-concepto y Desempeño Académico en Adolescentes. Relaciones con sexo, Edad e Institución. En *Psico-USF,* 7 (2). pp. 211-218.

Urteaga, M. y Ortega, E. (2004). Identidades en Disputa: Fresas, Wannabes, Pandros, Alternos y Nacos. En R. Reguillo et al*., Tiempo de híbridos. Entresiglos. Jóvenes. México–Cataluña.* Ciudad de México: SEP/ IMJ/ Secretaria General de Juven–tud/ Consorci Institut d' Infancia i Món Urba.

Vaello, J. (2011). *Cómo Dar Clase a los que no Quieren*. Barcelona: Graó.

Vaillant, D. y Rossel, C. (2006). *Maestros de Escuelas Básicas en América Latina. Hacia Una Radiografía de la Profesión*. Santiago de Chile: PREAL.

Valenzuela, J. (2004). Culturas Identitarias Juveniles. En R. Reguillo *et al., Tiempo de Híbridos. Entresiglos. Jóvenes. México–Cataluña.* Ciudad de México: SEP/ IMJ/ Secretaria General de Juventud/ Consorci Institut d' Infancia i Món Urba.

Van Den Berg, R. (2002). Teacher's Meaning Regarding Educational Practice. En *Review of Educational Research*, 72. pp. 577-625

Van Manen, M. (1998). *El Tacto en la Enseñanza. El Significado de la Sensibilidad Pedagógica*. Barcelona: Paidós.

Vasilachis, I. (Coord) (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Vega, A. y Meneses, C. (2009). Conductas de Riesgo en la Adolescencia: Intervención Educativa en los Centros Escolares 1° Parte. En *A tu Salud. Revista de Educación para la Salud,* (65), pp. 8-14. Segovia: Alezeia y Asociación de Educación para la Salud.

Vega, A. (2001). *Los Centros Escolares ante la Inadaptación Social*. Málaga: Aljibe.

Vegas, E. (2006). Incentivos Docentes y sus Efectos en el Aprendizaje del Alumnado en Latinoamérica. En *Revista de Educación*, (340). pp. 213-242.

Vélaz de Medrano, C. (2002). *Intervención Educativa y Orientadora para la Inclusión Social de Menores en Riesgo. Factores Escolares y Socioculturales*. Madrid:

UNED.

Villa, R., Thousand, J. y Nevin, A. (2008). *A Guide to Co-teaching. Practical Tips for Facilitating Student Learning*. Thousand Oaks: Corwin Press

Villalobos, E. y Castelán, E. (2007). La Resiliencia en la Educación. En *Revista Paedagogium.* Ciudad de México: Universidad Panamericana de México.

Villarroel, V. (2000). Relación entre Auto-concepto y Rendimiento Académico. En *Psykhe*, 10(1). pp. 3-18.

Viñao, A. (2007). Reformas e innovaciones educativas, España, siglo XX, Junta para Ampliación de Estudios, Institución Libre de Enseñanza. En *Revista de Educación, 21-44.* Consultado en Diciembre 15, 2015 desde: http://www.revistaeducacion.mec.es/re2007_02.htm

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press.

Vygotsky, L. (1977). Development of Higher Psychological Functions. En *Soviet Psychology*, 15 (3). pp. 60-73. New York: Armonk.

Vygotsky, L. (1962). *Thought and Language*. Cambridge: Met Press.

Weber, E. (2007). Globalization, "Glocal" Development and Teachers' Work: A research Agenda. En *Review of Educational Research*, 77(3). pp. 279-309.

Weitzman, E. (2000). Software and Qualitative Research, En N. Denzin, y S. Lincoln. Handbook of Qualitative Research (2º Edición), pp. 803-820. Londres: SAGE.

Willis, P. (1988). *Aprendiendo a Trabajar. Cómo los Chicos de Clase Obrera Consiguen Trabajos de Clase Obrera*. Madrid: Akal.

Willis, P. (1983) Cultural Production and Theories of Reproduction. En L. Barton y S. Walker (eds.). *Race, Class and Education*. Beckenham: Croom Helm.

Willis, P. (1981). Cultural Production is Different from Cultural Reproduction is Different from Social Reproduction is Different from Reproduction. En *Interchange* 12(2): 48-67.

Wolin, S. (1995). Resilience Among Youth Growing up in Substance – Abusing Families. En *Pediatric Clinic of American*, 42.

Woods, P. (1987). *La Escuela por Dentro. La Etnografía en la Investigación Educativa.* Barcelona: Paidós.

Yates, M. y Youniss, J. (1998).Community Service and Political Identity Development in

Adolescence. En *Journal of Social Issues, 54*(3). pp. 495-512.

Zambrano, A., Muñoz, J. y González, M. (2012). Variables Psicosociales del Entorno Comunitario Asociadas a Procesos de Desadaptación Social en Adolescentes: Reflexiones a Partir de un Estudio de Caso. En *Universitas Psychologica*, 11(4). pp. 1135-1145.

Zamora, G. y Zerón, A. (2010). Caracterización y Sentido Actual de la Autoridad Pedagógica en Escuelas Chilenas de Sectores de Pobreza. En *Revista Española de Pedagogía*, (245). pp. 99-116.

Zerón, A. (2006). Sentido de la Violencia Escolar. Un Estudio de Sociología Comprensiva. Tesis de Doctorado en Educación. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

ANEXOS

ANEXO I

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARTICIPANTES

YO: _____ RUN: _____ EDAD: _____

Decido participar y colaborar (habiendo sido previamente informado de las características del estudio), en la realización de la investigación "***El Docente como Mediador Emocional y Cognitivo de Jóvenes en Contextos Vulnerados: Tensiones y Desafíos para la Transformación de la Práctica Pedagógica***", donde participaré voluntariamente, junto a otros docentes, pertenecientes a la red de educación municipal de Valdivia, Región de Los Ríos.

1-. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

1.1. OBJETIVO GENERAL

Interpretar y comprender las pautas de comportamiento que despliegan los docentes que trabajan con adolescentes provenientes de contextos vulnerados, a partir del análisis de sus trayectorias vitales.

1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Describir las estrategias que favorecen la creación de ambientes educativos activos modificantes en contextos vulnerados.
- Distinguir el aporte que los docentes generan dentro del centro educativo, señalando sus implicancias socio-pedagógicas, para el abordaje integral de aquellos adolescentes provenientes de contextos vulnerados.
- Caracterizar los patrones que orientan el desempeño profesional de los docentes que trabajan con adolescentes provenientes de contextos vulnerados.
- Explorar las dinámicas relacionales que manifiestan los docentes, en la interacción con los jóvenes provenientes de contextos vulnerados.
- Proponer criterios de acción pedagógica que revaloricen el desempeño profesional docente en contextos educativos vulnerados.

2-. CARACTERÍSTICAS DE LA PARTICIPACIÓN:

Las modalidades de mi participación en esta investigación será a través de la:

- Entrevistas en Profundidad Semi - Estructurada.
- Observación No Participante en Aula de Clases

Los datos recolectados serán de uso exclusivo para fines asociados a la presente investigación.

El informe que resulte de la investigación planteada **será tratado con absoluta reserva y confidencialidad, y solo para propósitos de investigación** que valoren y promuevan una mejor comprensión de las pautas de comportamiento que despliegan los maestros que trabajan con adolescentes infractores de ley, en contextos vulnerados a partir del análisis crítico de sus trayectorias vitales y las implicancias de su quehacer profesional.

2.1. DERECHOS: Tengo el derecho de recibir, una vez concluida la investigación, el informe final del trabajo con todos los resultados obtenidos, en formato digital. Este es un derecho que nos comprometemos a cumplir a cabalidad.

De la misma forma, tengo el derecho a rechazar esta invitación o a retirarme en cualquier momento sin ningún tipo de consecuencia.
En todo momento, tengo el derecho de realizar cuantas preguntas considere necesarias y a obtener respuestas a las mismas por parte del investigador responsable.
2.2. COSTOS: los costos asociados a la investigación serán cubiertos por el investigador así como también el envío del informe final digitalizado.
2.3. CONFIDENCIALIDAD: la información será anónima, lo que asegurará la confidencialidad de la información entregada por cada uno de los participantes.
Finalmente estoy consciente de que **la información registrada será confidencial y sólo conocida por el investigador.**
Asimismo, sé que puedo negarme a participar en cualquier etapa de la investigación, sin expresión de causa.
Este documento de Autorización se firmara en dos ejemplares, quedando uno de ellos en mi poder.

Si, acepto voluntariamente autorizar la participación que se me solicita.

Firma: _____; **En Valdivia, _____**

Eduardo Sandoval Obando
Investigador Principal
Psicólogo
Magíster en Educación,
Mención Políticas y Gestión Educativas
Doctor © en Ciencias Humanas, Mención Discurso y Cultura
Universidad Austral de Chile

ANEXO II

AUTORIZACIÓN DIRECTOR INSAT VALDIVIA

Solicitamos al Director del INSAT Valdivia Sr. **_____, RUT**: _____, la autorización respectiva que permita la realización de la investigación ""***El Docente como Mediador Emocional y Cognitivo de Jóvenes en Contextos Vulnerados: Tensiones y Desafíos para la Transformación de la Práctica Pedagógica****",* donde participarán voluntariamente, algunos docentes pertenecientes a la red de educación municipal de Valdivia, donde se han relacionado con adolescentes vinculados a uno o más episodios de infracción de ley, y en la que han sido previamente informados de las características y naturaleza de la presente investigación.

1-. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

1.1. OBJETIVO GENERAL

Interpretar y comprender las pautas de comportamiento que despliegan los docentes que trabajan con adolescentes provenientes de contextos vulnerados, a partir del análisis de sus trayectorias vitales.

1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Describir las estrategias que favorecen la creación de ambientes educativos activos modificantes en contextos vulnerados.
- Distinguir el aporte que los docentes generan dentro del centro educativo, señalando sus implicancias socio-pedagógicas, para el abordaje integral de aquellos adolescentes provenientes de contextos vulnerados.
- Caracterizar los patrones que orientan el desempeño profesional de los docentes que trabajan con adolescentes provenientes de contextos vulnerados.
- Explorar las dinámicas relacionales que manifiestan los docentes, en la interacción con los jóvenes provenientes de contextos vulnerados.
- Proponer criterios de acción pedagógica que revaloricen el desempeño profesional docente en contextos educativos vulnerados.

2-. SELECCIÓN DE LOS PARTICIPANTES:

Requerimos de su autorización para que puedan participar los siguientes docentes:

- Edgardo (Pedagogía en Inglés)
- Humberto (Pedagogía en Historia)
- Julia (Pedagogía en Educación Técnico Profesional – Área Turismo)
- Juan (Pedagogía en Matemáticas y Física)

Las modalidades de participación de los docentes seleccionados, será a través de:

- Entrevistas en Profundidad Semi Estructuradas
- Observación No Participante en Aula de Clases

Si bien le estamos solicitando autorización para la colaboración de los docentes seleccionados, somos conscientes de que dicha participación es solo posible mediante una decisión personal y voluntaria de los profesionales involucrados y que, por tanto, la

autorización de la Dirección del DAEM Valdivia, no constituye obligación de participación para ellos.
Los datos recolectados serán de uso exclusivo para fines asociados a la presente investigación.
El informe que resulte de la investigación planteada **será tratado con absoluta reserva y confidencialidad, y solo para propósitos de investigación** que valoren y promuevan una mejor comprensión de las pautas de comportamiento que despliegan los maestros que trabajan con adolescentes infractores de ley, en contextos vulnerados a partir del análisis crítico de sus trayectorias vitales y las implicancias de su quehacer profesional.
2.1. DERECHOS: Toda maestro que participe en este estudio, tiene el derecho de recibir, una vez concluya la investigación, el informe final del trabajo con todos los resultados obtenidos, en formato digital. Este es un derecho que nos comprometemos a cumplir a cabalidad.
Toda persona invitada a participar en este estudio tiene el derecho a rechazar dicha invitación o a retirarse en cualquier momento sin ningún tipo de consecuencia para ella.
En todo momento los participantes tienen el derecho de realizar cuantas preguntas consideren necesarias y a obtener respuestas a las mismas por parte del investigador responsable.
2.2. COSTOS: los costos asociados a la investigación serán cubiertos por el investigador así como también el envío del informe final digitalizado.
2.3. CONFIDENCIALIDAD: la información será anónima, lo que asegurara la confidencialidad de la información entregada por cada uno de los participantes.
2.4. OTROS:

- Ante cualquier duda usted puede ponerse en contacto con el Investigador Principal del estudio, Sr. Eduardo Sandoval Obando, en el e-mail: eduardo.sandoval.o@gmail.com
- La información obtenida durante la investigación será guardada en la oficina del Dr. Alberto Moreno Doña, ubicada en la Facultad de Medicina - Universidad de Valparaíso. Dirección: Angamos 655, Reñaca - Viña del Mar, Chile, donde se mantendrá durante cinco años, una vez terminado el estudio (2016-2021).
- Este documento de autorización se firmara en dos ejemplares, quedando uno de ellos en poder del Director del INSAT Valdivia.

Eduardo Sandoval Obando
Investigador Principal
Psicólogo
Magíster en Educación,
Mención Políticas y Gestión Educativas
Doctor © en Ciencias Humanas, Mención Discurso y Cultura
Universidad Austral de Chile

ANEXO III

SOLICITUD VALIDACIÓN INSTRUMENTO JUECES EXPERTOS

Valdivia, 11 de Noviembre 2015

Estimado/a Académico:
Presente

Junto con saludarle, se dirige a Usted, Eduardo Sandoval Obando (Candidato a Doctor en Ciencias Humanas, Mención Discurso y Cultura), de la Universidad Austral de Chile quién se encuentra desarrollando su trabajo tesis titulado "***El Docente como Mediador Emocional y Cognitivo de Jóvenes en Contextos Vulnerados: Tensiones y Desafíos para la Transformación de la Práctica Pedagógica"***, bajo el patrocinio del Dr. Alberto Moreno Doña (académico de la Carrera Educación Parvularia, de la Universidad de Valparaíso; Email: :alberto.moreno@uv.cl).

El presente estudio tiene como objetivo general: "Interpretar y comprender las pautas de comportamiento que despliegan los docentes que trabajan con adolescentes provenientes de contextos vulnerados, a partir del análisis de sus trayectorias vitales".

Asimismo, se plantean como objetivos específicos:

- Describir las estrategias que favorecen la creación de ambientes educativos activos modificantes en contextos vulnerados.
- Distinguir el aporte que los docentes generan dentro del centro educativo, señalando sus implicancias socio-pedagógicas, para el abordaje integral de aquellos adolescentes provenientes de contextos vulnerados.
- Caracterizar los patrones que orientan el desempeño profesional de los docentes que trabajan con adolescentes provenientes de contextos vulnerados.
- Explorar las dinámicas relacionales que manifiestan los docentes, en la interacción con los jóvenes provenientes de contextos vulnerados.
- Proponer criterios de acción pedagógica que revaloricen el desempeño profesional docente en contextos educativos vulnerados.

Para continuar desarrollando esta investigación, solicito a Usted, pueda revisar, sugerir y/o realizar cualquier tipo de observación que permitan validar el guión de las entrevistas en profundidad que desarrollaré próximamente junto a los participantes de este estudio.

Contar con su juicio y validación, permitirá enriquecer éste instrumento de recogida de datos, posibilitando la adopción de una mirada compleja en torno a las temáticas investigadas, y al mismo tiempo, aumentar la calidad y profundidad en el trabajo de campo, para responder a los objetivos planteados en esta investigación.

Agradeciendo su comprensión y colaboración

Se despiden, atentamente a Ud.

Eduardo Sandoval Obando
Investigador Principal
Psicólogo
Magíster en Educación,
Mención Políticas y Gestión Educativas
Doctor © en Ciencias Humanas, Mención
Discurso y Cultura
Universidad Austral de Chile
Email: Eduardo.sandoval.o@gmail.com

Dr. Prof. Alberto Moreno Doña
Profesor Patrocinante
Académico
Carrrera de Educación Parvularia
Facultad de Medicina
Universidad de Valparaíso
Telf.: (56) (32) 2603832
E-mail: alberto.moreno@uv.cl

TEMÁTICAS Y PREGUNTAS ORIENTADORAS

1° SESIÓN: RAPPORT INICIAL (COMPLEMENTADO CON LÍNEA DE VIDA)

- ¿podría hablarme de su familia de origen (padres, hermanos, lugar de nacimiento, etc.)?
- ¿Con quién vive en la actualidad? Hábleme de su familia y seres significativos.
- ¿práctica algún pasatiempo en la actualidad? ¿cómo utiliza su tiempo libre?
- ¿qué preocupaciones tiene en este momento?
- ¿cuáles son sus proyecciones a futuro (a nivel personal, familiar o profesional)? ¿tiene algún sueño que quisiera lograr en este momento?

2° SESIÓN: ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD (semi estructurada)

A) PATRONES QUE ORIENTAN SU PRÁCTICA PEDAGÓGICA

- ¿Qué circunstancias o motivaciones lo llevaron a escoger la pedagogía como profesión?
- ¿Cómo organiza /prepara su quehacer pedagógico en la actualidad?
- ¿qué opina Ud. acerca de su rol como profesor sobre los adolescentes infractores de ley?
- ¿recuerda algún momento crítico o difícil en su trayectoria docente, que esté relacionada con adolescentes infractores de ley? ¿cómo lo enfrentó? ¿qué aprendizajes obtuvo?

B) ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

- ¿De qué manera Ud. resuelve los problemas de motivación de sus estudiantes?
- ¿Cómo organiza la evaluación y qué instrumentos suele utilizar?
- ¿Cómo caracterizaría el aprendizaje de sus estudiantes? ¿cómo percibe sus avances o retrocesos?
- ¿Qué estrategias utiliza para mediar las dificultades de aprendizaje de sus estudiantes?
- ¿Qué aspectos lo motivan a superarse en su profesión?
- ¿Podría describir una clase típica que Ud. realice normalmente?

C) RELACIÓN DOCENTE / ESTUDIANTE

- ¿De qué manera se relaciona con aquellos estudiantes que han estado vinculados a episodios de infracción de ley? ¿cómo caracterizaría dicho vínculo?
- ¿cómo caracterizaría a aquellos estudiantes y sus procesos de aprendizaje?
- ¿qué influencia o impacto cree que tiene su trabajo sobre la vida de estos jóvenes?

D) REFLEXIONES PEDAGÓGICAS

- ¿Qué aspectos motivan su permanencia en el sistema municipal de educación (fuentes de motivación, recompensas, sueños, etc.)?
- ¿En qué ocasiones se desalienta con los procesos de enseñanza aprendizaje de aquellos adolescentes infractores de ley?
- ¿Cuáles son sus expectativas a corto, mediano y largo plazo para su proyecto profesional?

E) IMPLICANCIAS POLÍTICAS DEL QUEHACER PEDAGÓGICO

- ¿Percibe alguna contradicción en el ejercicio de su práctica pedagógica (a nivel político, currículum, sistemas de evaluación, etc.)?.
- ¿Qué cambios personales o profesionales ha experimentado, desde el inicio de su profesión hasta la actualidad?
- ¿en qué aspectos siente Ud. que podría mejorar su práctica pedagógica actual?
- ¿Qué crítica realizaría al sistema educativo actual? ¿qué elementos considera positivos?

ANEXO IV

RECOMENDACIONES: DR. JURJO TORRES SANTOMÉ (CATEDRÁTICO FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD LA CORUÑA – ESPAÑA). EMAIL: jurjo.torres@udc.es

EL DOCENTE COMO MEDIADOR EMOCIONAL Y COGNITIVO DE JÓVENES EN CONFLICTO CON LA JUSTICIA: TENSIONES Y DESAFÍOS PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA			
ESQUEMA GLOBAL			
PREGUNTAS INVESTIGACIÓN	**OBJETIVO GENERAL**	**OBJETIVOS ESPECÍFICOS**	**TEMÁTICAS Y PREGUNTAS ORIENTADORAS**
•¿Qué patrones orientan el desempeño profesional de los docentes que trabajan con jóvenes infractores de ley? •¿Qué estrategias de enseñanza favorecen la creación de Ambientes educativos activos modificantes en contextos vulnerados? •¿Cuáles son las dinámicas relacionales que construyen los docentes en la interacción con los adolescentes infractores de ley? •¿Cómo los docentes han construido, a lo largo de su trayectoria vital, su identidad profesional y cuáles son las consecuencias de su pensamiento sociopedagógico? •¿Qué criterios de acción pedagógica pueden emerger a partir del análisis crítico y complejo de las trayectorias vitales de estos docentes?	Interpretar y comprender las pautas de comportamiento que despliegan los docentes que trabajan con adolescentes infractores de ley, en contextos vulnerados a partir del análisis de sus trayectorias vitales.	•Describir las estrategias de enseñanza que favorecen la creación de ambientes educativos activos modificantes en contextos vulnerados. •Distinguir el aporte que los docentes generan dentro de contextos vulnerados, señalando las implicancias sociopedagógicas, para el abordaje integral de los jóvenes infractores de ley. •Caracterizar los patrones que caracterizan y orientan el desempeño profesional de los docentes que trabajan con jóvenes infractores de ley. •Explorar las dinámicas relacionales que manifiestan los docentes en la interacción con los jóvenes infractores de ley. •Proponer criterios de acción pedagógica que revaloricen el desempeño profesional docente y el desarrollo integral de estos adolescentes.	**1° SESIÓN: RAPPORT INICIAL (COMPLEMENTADO CON LÍNEA DE VIDA)** • ¿podría hablarme de su familia de origen (padres, hermanos, lugar de nacimiento, etc.)? • ¿Con quién vive en la actualidad? Hábleme de su familia y seres significativos. • ¿práctica algún pasatiempo en la actualidad? ¿cómo utiliza su tiempo libre? • ¿qué preocupaciones tiene en este momento? • ¿cuáles son sus proyecciones a futuro (a nivel personal, familiar o profesional)? ¿tiene algún sueño que quisiera lograr en este momento? • ¿Por qué te interesan esas preguntas para el tema de investigación? Es posible que a algunas personas les resulte que te entrometes en su vida privada, sin ver como este tipo de preguntas tiene relación con el tema que investigas. **2° SESIÓN: ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD** **A) PATRONES DE SU PRÁCTICA PEDAGÓGICA** • ¿Qué circunstancias o motivaciones lo llevaron a escoger la pedagogía como profesión? • ¿Cómo organiza /prepara su quehacer pedagógico en la actualidad? ¿Cómo y con quien/quienes decide el diagnóstico y plan de trabajo que considera mejor para su alumnado? • ¿qué opina ud. acerca de su rol como profesor

			sobre los adolescentes infractores de ley? • ¿recuerda algún momento crítico o difícil en su trayectoria docente, que esté relacionada con adolescentes infractores de ley? ¿cómo lo enfrentó? ¿qué aprendizajes obtuvo? • Añadiría: • ¿Recibió algún tipo de preparación/formación específica para poder trabajar con este tipo de alumnado? • ¿Considera que tiene necesidad de formación y/o información y actualización profesional para trabajar en este ámbito? • ¿Cómo se enfrenta profesionalmente, cómo resuelve las dudas que tiene sobre la manera de intervenir con este tipo de jóvenes? **B) ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE** • ¿De qué manera ud. resuelve los problemas de motivación de sus estudiantes?. • ¿Cómo organiza la evaluación y qué instrumentos suele utilizar? • ¿cómo caracterizaría el aprendizaje de sus estudiantes? ¿cómo percibe sus avances o retrocesos? • ¿Qué aspectos lo motivan a superarse en su profesión?. • ¿Podría describir una clase típica que ud. realice normalmente? **C) RELACIÓN DOCENTE / ESTUDIANTE** • ¿De qué manera se relaciona con aquellos estudiantes que han estado vinculados a episodios de infracción de ley? ¿qué estrategias utiliza? • ¿cómo caracterizaría a aquellos estudiantes y sus procesos de aprendizaje? • ¿qué influencia o impacto cree que tiene su trabajo sobre la vida de estos jóvenes? • ¿De qué manera se comunica Ud. con el alumnado, tanto dentro como fuera del aula y del centro escolar?

			• ¿Cree que su alumnado confía en Ud., que pueden contarle sus problemas y dificultades y que no se van a utilizar en su contra? **D) REFLEXIONES PEDAGÓGICAS** • ¿Qué aspectos motivan su permanencia en el sistema municipal de educación (fuentes de motivación, recompensas, sueños, etc.)? (fuentes de motivación, recompensas, sueños, compromisos éticos, políticos, experiencias personales, etc.)? • ¿En qué ocasiones se desalienta con los procesos de enseñanza aprendizaje de aquellos adolescentes infractores de ley? • ¿Qué aspectos motivan su permanencia en el sistema municipal de educación? • ¿Cuáles son sus expectativas a corto, mediano y largo plazo para su proyecto profesional? • ¿Qué relación profesional tiene con el resto del profesorado que trabaja con su mismo alumnado? **E) IMPLICANCIAS POLÍTICAS DEL QUEHACER PEDAGÓGICO** • ¿Percibe alguna contradicción en el ejercicio de su práctica pedagógica (a nivel político, currículum, sistemas de evaluación, etc.)?. • ¿Qué cambios personales o profesionales ha experimentado, desde el inicio de su profesión hasta la actualidad? • ¿en qué aspectos siente ud. que podría mejorar su práctica pedagógica actual? • ¿Qué crítica realizaría al sistema educativo actual? ¿qué elementos considera positivos?

ANEXO V

RECOMENDACIONES: DR. ALBERTO MORENO DOÑA (PROFESOR PATROCINANTE – CATEDRÁTICO FACULTAD DE MEDICINA, UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO, CHILE). EMAIL: amorenodona@gmail.com

1° SESIÓN: RAPPORT INICIAL (COMPLEMENTADO CON LÍNEA DE VIDA)

- ¿podría Comienza con mayúscula hablarme de su familia de origen (padres, hermanos, lugar de nacimiento, etc.)?
- ¿Con quién vive en la actualidad? Hábleme de su familia y seres significativos.
- ¿práctica algún pasatiempo en la actualidad? ¿cómo utiliza su tiempo libre?
- ¿qué preocupaciones tiene en este momento?
- ¿cuáles son sus proyecciones a futuro (a nivel personal, familiar o profesional)? ¿tiene algún sueño que quisiera lograr en este momento? Más que si tiene yo preguntaría por cuáles son. Lo digo porque salvo situaciones patológicas graves, todos los seres humanos tenemos sueños (mayores o menores)

2° SESIÓN: ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD (semi estructurada)

A) PATRONES QUE ORIENTAN SU PRÁCTICA PEDAGÓGICA

- ¿Qué circunstancias o motivaciones lo llevaron a escoger la pedagogía como profesión?
- ¿Cómo organiza /prepara su quehacer pedagógico en la actualidad?
- ¿qué opina Ud. acerca de su rol como profesor sobre los adolescentes infractores de ley? Mal formulada. Si preguntas por su rol o sobre los adolescentes son cosas diferentes. Yo la haría así: desde su rol de profesor, que piensa usted sobre su función en relación a los adolescentes infractores de ley
- ¿recuerda algún momento crítico o difícil en su trayectoria docente, que esté relacionada con adolescentes infractores de ley? ¿cómo lo enfrentó? ¿qué aprendizajes obtuvo? ¿pudo construir a partir de esas experiencias?

B) ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE Yo creo que esta dimensión tiene que ver con la enseñanza, más que con el aprendizaje

- ¿De qué manera Ud. resuelve los problemas de motivación de sus estudiantes?
- ¿Cómo organiza la evaluación y qué instrumentos suele utilizar?
- ¿Cómo caracterizaría el aprendizaje de sus estudiantes? ¿cómo percibe sus avances o retrocesos?
- ¿Qué estrategias utiliza para mediar las dificultades de aprendizaje de sus estudiantes?
- ¿Qué aspectos lo motivan a superarse en su profesión? No veo esta pregunta dentro de las estrategias de enseñanza
- ¿Podría describir una clase típica que Ud. realice normalmente?

C) RELACIÓN DOCENTE / ESTUDIANTE

- ¿De qué manera se relaciona con aquellos estudiantes que han estado vinculados a episodios de infracción de ley? ¿cómo caracterizaría dicho vínculo?
- ¿cómo caracterizaría a aquellos estudiantes y sus procesos de aprendizaje?
- ¿qué influencia o impacto cree que tiene su trabajo sobre la vida de estos jóvenes?

D) REFLEXIONES PEDAGÓGICAS

- ¿Qué aspectos motivan su permanencia en el sistema municipal de educación (fuentes de motivación, recompensas, sueños, etc.)?
- ¿En qué ocasiones se desalienta con los procesos de enseñanza aprendizaje de aquellos adolescentes infractores de ley?
- ¿Cuáles son sus expectativas a corto, mediano y largo plazo para su proyecto profesional?

E) IMPLICANCIAS POLÍTICAS DEL QUEHACER PEDAGÓGICO

- ¿Percibe alguna contradicción en el ejercicio de su práctica pedagógica (a nivel político, currículum, sistemas de evaluación, etc.)?. Creo que no se entiende muy bien
- ¿Qué cambios personales o profesionales ha experimentado, desde el inicio de su profesión hasta la actualidad?
- ¿en qué aspectos siente Ud. que podría mejorar su práctica pedagógica actual?
- ¿Qué crítica realizaría al sistema educativo actual? ¿qué elementos considera positivos?

ANEXO VI

RECOMENDACIONES: DR. WALTER MOLINA CHAVEZ (DIRECTOR DEPARTAMENTO CIENCIAS SOCIALES, UNIVERSIDAD DE MAGALLANES. PUNTA ARENAS, CHILE). EMAIL: walter.molina@umag.cl

1.5. Temáticas y Preguntas Orientadoras

1° SESIÓN: RAPPORT INICIAL (SOLICITUD DE CONSTRUCCIÓN LÍNEA DE VIDA)

- Si usted tuviera que presentarse ante un grupo que a usted no lo conoce: ¿Como se se presentaría en esa ocasión?
- **¿Con quién vive en la actualidad?** Podría hablarme brevemente, su familia y el entorno socio-comunitario en el que reside actualmente.
- ¿Tiene algún pasatiempo en la actualidad? ¿Cómo utiliza su tiempo libre?
- ¿Cuánto tiempo lleva ejerciendo como docente? ¿cuánto tiempo lleva trabajando con este alumnado?
- ¿Existe alguna experiencia educativa especifica que a usted lo haya "marcado" especialmente?. (la que usted recuerde) y quiera comentar ahora ?. Alternativamente: ¿En su práctica docente (que anteriormente me ha relatado) recuerda algún momento o pasaje de su acción pedagógica en que se haya enfrentado directamente a un contexto de vulnerabilidad o situación especial de un estudiante y que lo haya "marcado"?.
- Desde su experiencia pedagógica: ¿Me podrías mencionar algunos TIPOS DE ESTUDIANTES con los cuales has trabajado? Y que recuerdas de ellos .?
- **Nota:** Eduardo, estas preguntas seguro tú las podrías "afinar" mejor para llegar al "alma/emocionalidadacognitiva que andas buscando. Pero, además te permitirían darle la palabra a los actores …antes de introducir el dispositivo de preguntas que vienen más abajo .! Cómo sabes, te permitiría configurar un inventario de situaciones/practicas prototípicas que posteriormente pudiesen ser analizadas específicamente… en relación a tu problema central de investigación.

2° SESIÓN: ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD (semi estructurada)

A) PATRONES QUE ORIENTAN SU PRÁCTICA PEDAGÓGICA

- ¿Cómo y con quien / quienes organiza o prepara su quehacer pedagógico en la actualidad? ¿De qué manera decide el diagnóstico o plan de trabajo que considera más apropiado para su alumnado?
- ¿Ha recibido algún tipo de preparación/formación específica para poder trabajar con adolescentes que han estado vinculados a episodios de infracción de ley?
- ¿Considera importante la necesidad de acceder a instancias de formación y/o actualización profesional para trabajar en este ámbito?
- ¿Cómo se enfrenta profesionalmente con este alumnado?, ¿Cómo resuelve las dudas que le surgen, sobre la manera de intervenir con este tipo de jóvenes?
- ¿Recuerda algún momento crítico o difícil en su trayectoria profesional, que esté relacionada con estos estudiantes? ¿qué aprendizajes obtuvo?

B) ESTRATEGIAS EDUCATIVAS EMPLEADAS POR EL DOCENTE

- ¿Cómo aborda o enfrenta los problemas de motivación de sus estudiantes?
- ¿Cómo organiza la evaluación y qué instrumentos suele utilizar?
- ¿Cómo caracterizaría el aprendizaje de sus estudiantes? ¿cómo percibe o identifica sus avances o retrocesos?
- ¿Qué estrategias utiliza para mediar las dificultades de aprendizaje de sus estudiantes?
- ¿Qué aspectos lo motivan a superarse en su profesión?
- ¿Podría describir, brevemente, una clase típica dirigida por ud.? ¿Qué aspectos le llaman la atención?

C) RELACIÓN DEL DOCENTE CON SU ALUMNADO

- ¿De qué manera se relaciona o comunica con aquellos estudiantes que han estado vinculados a episodios de infracción de ley (tanto dentro como fuera del centro escolar)? ¿Qué aspectos caracterizarían dicho vínculo?
- ¿Cree que su alumnado confía en Ud., que pueden contarle sus problemas y dificultades y que no se van a utilizar en su contra?
- ¿Cómo describiría al alumnado que se ha vinculado a episodios de infracción de ley?
- ¿Qué influencia o impacto cree que tiene su trabajo sobre la vida de estos jóvenes?

D) DESAFÍOS Y PROYECCIONES PEDAGÓGICAS EN LA TRAYECTORIA VITAL

- ¿Qué aspectos motivan su permanencia en el sistema municipal de educación (fuentes de motivación, recompensas, sueños, compromisos éticos, políticos, experiencias personales, etc.)?
- ¿En qué situaciones Ud. se desalienta con los procesos de enseñanza aprendizaje de este alumnado?
- ¿Qué relación profesional establece con el resto del profesorado que trabaja con estos estudiantes
- ¿Qué expectativas tiene, a corto, mediano y largo plazo en relación a su proyecto profesional?

E) IMPLICANCIAS POLÍTICAS DEL QUEHACER PEDAGÓGICO

- ¿Percibe alguna contradicción en el ejercicio de su práctica pedagógica (a nivel político, social, cultural, currículum, sistemas de evaluación, etc.)?
- ¿Qué cambios personales o profesionales ha experimentado, desde el inicio de su profesión hasta la actualidad?
- ¿en qué aspectos siente Ud. que podría mejorar su práctica pedagógica actual?
- ¿Qué crítica realizaría al sistema educativo actual? ¿qué elementos considera positivos?
- ¿Cuál es la visión prospectiva que tienes de las posibilidades de mejora de las prácticas educativas de los maestros que como tu trabajan en contextos vulnerables?. (Se trata de indagar en sus EXPECTATIVAS (basadas en una suerte de proyección de sus condiciones actuales y sus SUEÑOS)

ANEXO VII

RECOMENDACIONES: DR. CARLOS CALVO MUÑOZ (CATEDRÁTICO DPTO. DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD DE LA SERENA. LA SERENA, CHILE). EMAIL: carlosmcalvom@gmail.com

1.5. Temáticas y Preguntas Orientadoras

1° SESIÓN: RAPPORT INICIAL (SOLICITUD DE CONSTRUCCIÓN LÍNEA DE VIDA)

- ¿Con quién vive en la actualidad? Podría hablarme brevemente sobre su familia, su familia y el entorno socio-comunitario en el que reside En este caso, será interesante descubrir que entiende por ese entorno y si considera los aspectos informales, por ejemplo, los lugares y tiempos de encuentro, como los bares en España..
- ¿Tiene algún pasatiempo en la actualidad? ¿Cómo utiliza su tiempo libre?
- ¿Cuánto tiempo lleva ejerciendo como docente? ¿cuánto tiempo lleva trabajando con este alumnado?

2° SESIÓN: ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD (semi estructurada)

A) PATRONES QUE ORIENTAN SU PRÁCTICA PEDAGÓGICA

- ¿Cómo y con quien / quienes organiza o prepara su quehacer pedagógico en la actualidad? Para mí es clave preguntar el por qué organiza su quehacer de tal o cual manera. Si tiene clara la intención, lo otro cobra sentido; en caso contrario, pueden ser técnicas carentes de sentido. ¿De qué manera decide el diagnóstico o plan de trabajo que considera más apropiado para su alumnado? ¿Cuánto influye la tincada intuitiva en este proceso? Mi sospecha es que el proceso es mucho más intuitivo, que racional. Ahora, cuando parece ser racional no pasa de ser meramente instrumental.
- ¿Ha recibido algún tipo de preparación/formación específica para poder trabajar con adolescentes que han estado vinculados a episodios de infracción de ley? Agregaría qué entiende por "preparación/formación específica" para discriminar si lo que busca son orientaciones o recetas.
- ¿Considera importante *No hay que olvidar que puede ser valorado como importante, pero no como necesario* la necesidad de acceder a instancias de formación y/o actualización profesional para trabajar en este ámbito? Me parece clave consultar por qué lo considera clave o no lo valora de esa manera. Sin el por qué la demanda no queda enraizada en la historia del sujeto. También preguntaría cuándo tomó consciencia de que requería de una formación especial. Igualmente averiguaría, pero de manera general, si se considera autónomo para acometer esa formación.
- ¿Cómo se enfrenta profesionalmente con este alumnado? Si se pregunta por cómo se enfrenta y no como dialoga con el alumno, se sesga la respuesta. Prefiero preguntar por el diálogo, ¿Cómo resuelve las dudas que le surgen, sobre la manera de intervenir con este tipo de jóvenes? Una vez "resueltas las dudas", ¿qué es lo que le satisface de lo que hizo para quedar contento?

- ¿Recuerda algún momento crítico o difícil en su trayectoria profesional que esté relacionada con estos estudiantes? ¿qué aprendizajes obtuvo? ¿qué aprendizajes, dudas, confusiones le generaron?

B) ESTRATEGIAS EDUCATIVAS EMPLEADAS POR EL DOCENTE

- ¿Cómo aborda o enfrenta los problemas de motivación de sus estudiantes? También preguntaría por el para qué lo hace me parece relevante porque permitiría descubrir si va más allá de la respuesta social y profesionalmente deseable.
- ¿Cómo organiza la evaluación y qué instrumentos suele utilizar? ¿Qué pretende con la evaluación?
- ¿Cómo caracterizaría el aprendizaje de sus estudiantes? ¿cómo percibe o identifica sus avances o retrocesos? ¿Qué considera por avance y por retroceso? No hay que olvidar que el aprendizaje requiere de la confusión y duda.
- ¿Qué estrategias utiliza para mediar las dificultades de aprendizaje de sus estudiantes? ¿Cómo clasifica las dificultades y para qué por qué trabaja sobre y con ellas?
- ¿Qué aspectos lo motivan a superarse en su profesión? No se me ocurre como decirlo, pero habría que buscar la respuesta social y profesionalmente deseable: "ser mejor", "ayudar de mejor manera a mis alumnos", etc.
- ¿Podría describir, brevemente, una clase típica dirigida por ud.? ¿Qué aspectos le llaman la atención? ¿Por qué le llaman la atención?

C) RELACIÓN DEL DOCENTE CON SU ALUMNADO

- ¿De qué manera se relaciona o comunica con aquellos estudiantes que han estado vinculados a episodios de infracción de ley (tanto dentro como fuera del centro escolar)? Más bien consultaría si le parece que con aquellos estudianes debería comunicarse de otra manera que la habitual y, si así fuera, qué es lo que hace que sea diferente y por qué lo hace de ese modo ¿Qué aspectos caracterizarían dicho vínculo?
- ¿Cree que su alumnado confía en Ud., que pueden contarle sus problemas y dificultades y que no se van a utilizar en su contra?
- ¿Cómo describiría al alumnado que se ha vinculado a episodios de infracción de ley? Agregaría la consulta sobre si considera que habrían otras maneras de describirlo(s).
- ¿Qué influencia o impacto cree que tiene su trabajo sobre la vida de estos jóvenes? No será mejor preguntar sobre qué considera que influye.

D) DESAFÍOS Y PROYECCIONES PEDAGÓGICAS EN LA TRAYECTORIA VITAL

- ¿Qué aspectos motivan su permanencia en el sistema municipal de educación (fuentes de motivación, recompensas, sueños, compromisos éticos, políticos, experiencias personales, etc.)?
- ¿En qué situaciones Ud. se desalienta con los procesos de enseñanza aprendizaje de este alumnado? Uno es el proceso de enseñanza y otro el proceso de aprendizaje. Debes separarlo con la conjunción "y".
- ¿Qué relación profesional establece con el resto del profesorado que trabaja con estos estudiantes? Agregaría la pregunta por una que indague sobre como el

mejoraría la relación profesional y sobre qué bases la desarrollaría.

- ¿Qué expectativas tiene, a corto, mediano y largo plazo en relación a su proyecto profesional?

E) IMPLICANCIAS POLÍTICAS DEL QUEHACER PEDAGÓGICO

- ¿Percibe alguna contradicción en el ejercicio de su práctica pedagógica (a nivel político, social, cultural, currículum, sistemas de evaluación, etc.)? Ojo pues las contradicciones no necesariamente son negativas.
- ¿Qué cambios personales "y/o" Profesionales ha experimentado, desde el inicio de su profesión hasta la actualidad?
- ¿En qué aspectos siente Ud. que podría mejorar su práctica pedagógica actual?
- ¿Qué crítica realizaría al sistema educativo actual? ¿qué elementos considera positivos?

ANEXO VIII

ENTREVISTA BIOGRÁFICA: EDGARDO

Entrevista a Edgardo (Profesor de Inglés / Inspector)

E: en primer lugar, me podría decir su nombre completo por favor…

P: Mi nombre es Edgardo

E: Ok… cuénteme don Edgardo… ¿Cuánto tiempo ud. lleva desempeñándose en el INSAT (específicamente)?

P: En el INSAT… Ocho años ininterrumpidamente por 4 años…

E: Ok… yo le voy a hacer algunas preguntas que buscan indagar acerca de su familia… de lo que quiera compartir… la primera pregunta tiene que ver con ¿cómo se presentaría ante un grupo de personas que no lo conoce? ¿Cómo se presentaría? ¿Qué podría decir de ud.?

P: soy una persona común y corriente…soy Inspector General de un colegio, por ende soy Docente… titulado el año 1976… y en mi vida personal… ha sido… yo diría estable… casado, con dos hijos… he, y en realidad he tratado de tomar mi vida, de la manera más positiva posible…para poder desempeñar justamente, la labor tanto en el hogar como en los establecimientos donde he trabajado…

E: ¿Cuáles han sido los establecimientos donde ud. ha trabajado?

P: he trabajado en varios establecimientos…a ver…

E: ¿lo que ud. recuerde?

P: empecé en lo que es ahora el Liceo Armando Robles (antes Liceo de Hombres)… el Liceo C N°3 (que es ahora el Benjamín Vicuña Mackena)… en el Liceo Técnico… en el Liceo de niñas donde hice la práctica profesional o Santa María La Blanca… en el Instituto Comercial… en el INSAT y en la Escuela de Música… además, de haber trabajado en la Ilustre Municipalidad de Valdivia, en el primer DAEM de Valdivia… que se fundó en el año 1982… además, de 3 años donde trabajé en la Dirección Provincial de Educación, como secretario general…

E: o sea tiene un vasto recorrido por la comuna de Valdivia, en la educación municipal… que bueno… Ud. don Edgardo… ¿tiene algún hobbie o pasamiento que le guste realizar en su tiempo libre?

P: mmm… yo diría que fundamentalmente, acercarme al sector costero de Valdivia… pasear por el sector costero…salir con mi familia… salir con mi señora, ya que los hijos están fuera de la ciudad… yo creo que esa es una de mis debilidades…estar cerca de la naturaleza…

E: ¿con qué frecuencia práctica esas salidas?

P: si el tiempo lo permite, en el verano yo creo que casi todos los días…y en esta época de invierno… vamos…yo creo que por lo menos, 3 o 4 veces al mes…como mínimo…

E: Ok… perfecto… Don Edgardo, y en general ¿cuánto tiempo lleva ud. ejerciendo su profesión?

P: el 12 de junio cumpliría 44 años en la docencia…empecé un día 12 de junio del año 1972…

E: O sea, lo tiene muy marcado… en ese mismo sentido, recordando su vasta experiencia profesional… Don Ernesto… ¿recuerda alguna experiencia relevante que ud. haya tenido y que lo haya marcado? Ya sea con algún alumno… con sus colegas… relevante y significativa, que hasta el día de hoy recuerde…

P: a mí me gusta recordar cosas positivas… y yo diría que dentro de eso, recuerdo una experiencia muy buena que se llevó a cabo, en el año 1980… en lo que es ahora el Benjamín Vicuña Mackenna… también un colegio con muchos alumnos vulnerables… y donde el trabajo de comunidad escolar… permitió que se nos mirara… porque estaba en un sector de la Corvi… y a través del trabajo sistemático que se realizó en diversos ámbitos, permitió que ese colegio, fuera muy bien visto por la comunidad, con el pasar de los años…y en cosa de tres años de 500 y tantos alumnos que teníamos, llegamos a 900… entonces eso para mí… me marcó en el sentido de que las cosas en comunidad, todo se puede realizar de buena manera… permite que se pueda llegar a buen puerto…pese a que teníamos una problemática de vulnerabilidad altísima…pero se logró cambiar el switch de la gente…con todo el mundo

E: En lo específico, Don Edgardo y en esa experiencia ¿Cuál fue el rol que ud. desempeñó en ese establecimiento?

P: yo estuve allí como profesor el año 1973… a partir del año 1978, gané el concurso como Inspector General para ese mismo colegio… y después, cuando los directores que estaban ahí… o renunciaban o se enfermaban… me dejaban a cargo a mí, de todo el establecimiento… ocurrió que llegué a estar cerca de 6 o 7 años como director del establecimiento, en diferentes periodos…entonces el trabajo ya lo conocía…el sistema, lo conocía… trabajando con los colegas… el trabajo con los centros de padres, fue algo fundamental… trabajamos con todo el sector… con los clubes deportivos, tuvimos una afinidad muy grande… porque nosotros teníamos una canchita… que no era muy grande… entonces, todo el sector se nos iba a meter a esa cancha… los jugadores de diferentes clubes, se nos iban a meter al colegio… saltaban los cercos y todo lo demás… entonces, yo una vez organicé una reunión con ellos… este colegio es del barrio, pero organicémonos… decidí permitirles entrar a todos, por la puerta principal y que salieran por la puerta principal… eso nos llevó a un estado de amistad por así decirlo, con los clubes deportivos muy grande… porque a todo esto, todos los fines de semana, teníamos vidrios quebrados… por el sector donde estábamos… entonces casualmente, luego de lo anterior, no tuvimos más vidrios quebrados por un buen tiempo… yo pensé que si nos acercábamos a los clubes deportivos, también entre otras cosas… podíamos mejorar las cosas… y esa fue, una de ellas… ellos mismos, (el sector poblacional)… podían ayudarnos a mejorar y cuidar nuestro colegio…las directivas de estos clubes, son bastante fuertes… y la gente hacia abajo, le hacen caso… esto nos permitió un acercamiento bastante bueno…organizar cosas…en forma muy buena…

E: En su trabajo docente, Don Edgardo… ¿recuerda algún momento en su ejercicio pedagógico y su vasta experiencia profesional, donde se haya vinculado a jóvenes provenientes de contextos vulnerados (es decir, contextos de origen marcados por la

violencia, la pobreza, la marginación, etc.? ¿recuerda algún caso que para ud. haya sido significativo? ¿cómo lo abordó?

P: recuerdo que para empezar, el año 1973… cuando llegué a ese sector de la Corvi… perdón… ese colegio, primero estaba ubicado en donde actualmente, se encuentra el internado de hombres del DAEM Valdivia… era una casona que ya se venía abajo… muy antigua… y quienes llegaban allí… todos los estudiantes que no eran aceptados en los otros establecimientos y con un promedio de edad, bastante alto… había alumnos en primerio medio, con casi 19 o 20 años de edad… era otra historia… casi como un liceo nocturno, pero de día… principal problema, el consumo de alcohol… en ese tiempo, afortunadamente, aún no entraban las drogas… pero sí un alto consumo de alcohol… nos costó mucho, para tratar de revertir esa situación… situación que logramos finalmente, en la medida que los estudiantes iban saliendo de cuarto medio… situación que se dio así… no fue que lo hubiéramos podido parar nosotros… eso nos marcó… nos tenía marcados… éramos un grupo de profesores jóvenes… e incluso, éramos más jóvenes que los propios estudiantes… en cuarto medio, había estudiantes de 25 a 26 años de edad… era una cosa mayor… ahí fue mi mayor aprendizaje… y luego, con el tiempo… en 1984… cuando nos cambiamos a la Corvi… recuerdo el caso de un joven…(pausa) que en realidad, llegó con una mala aura…era un joven que se metía en muchos problemas permanentemente…. Y un día, un auxiliar le respondió mal al alumno… eso hay que reconocerlo… entonces este chico, lo amenazó de muerte… le dijo que lo iba a cortar… que lo iba a pinchar… muchos epítetos… entonces, llamé de inmediato al auxiliar y le pedí que se retirara del establecimiento (por el día), para que fuera a su casa… y luego, estuve conversando con el joven, muchas horas… un largo rato… pero el joven estaba tranquilo… en algún momento, me enfrentó a mi… me insultó… y todas esas cosas… pero él seguía con la idea de matar al auxiliar… me decía… director (yo estaba en ese puesto, en ese tiempo)… él decía que no aceptaba que alguien venga a insultarlo o a decirme lo que tengo que hacer… menos de la manera en que me lo dijo él… me costó mucho rato, convencerlo de que no hiciera eso… tuvimos que llamar a su apoderado… vinieron y se lo llevaron… pero uno quedaba con la incertidumbre de lo que podía llegar a pasar… en ese tiempo, no existían protocolos para abordar esta situación como es ahora… en esos tiempos, era todo más a pulso… afortunadamente dicha situación, no pasó a mayores… ni siquiera hubo una pelea o nuevas amenazas… pero recuerdo vívidamente, los momentos en que conversé con este joven… recuerdo que él decía muy tranquilamente, como mataría al auxiliar… afortunadamente nunca ocurrió nada… yo lo anda cuidando, para evitar que no tuviera nuevos problemas con el auxiliar… al final, el chico me parece que ese año, no terminó ese año escolar y se retiró del colegio… bueno para nosotros fue una tranquilidad… pero es siempre como yo le digo a mis colegas… miren… cuando hay un alumno problema… que amenaza a todo el mundo… yo prefiero mil veces tenerlo aquí y no afuera… porque aquí es donde podemos controlarlo… afuera es imposible… eso siempre lo repito… por muy difícil que sea el alumno, porque aquí, yo le puedo hablar… hacer miles de cosas, para calmarlo… echándolo, no resolvemos nada… no tenemos ninguna seguridad de lo que pueda ocurrir…

E: ud. recuerda ¿Qué características tenía este estudiante?

P: en general, era un joven muy tranquilo… pero afuera, tenía muchos problemas… estaba vinculado a peleas… elevado consumo de alcohol… no recuerdo exactamente, pero creo que tomaba alcohol y se vinculaba permanentemente a peleas…se colocaba violento…

E: ¿recuerda algunas características particulares de la familia de ese joven?

P: recuerdo hasta el apellido de la familia… creo que era una familia normal… el padre trabajaba como obrero y la madre, era dueña de casa… tenía una hermana me acuerdo… creo que la hermana, llegó a estudiar a este colegio unos años después… eran una familia normal… no habían mayores inconvenientes… eso es lo que recuerdo...

E: Don Edgardo… una vez que dicho estudiante abandonó el sistema escolar ¿lo volvió a ver? ¿Supo algo más de él?

P: Me encontré años después con él… estaba trabajando en la construcción… ehh, pero lo vi igual de tranquilo como antes… me saludó normal… estuvimos conversando un rato… se veía que estaba como bien… me alegró saber que estaba trabajando y que estaba bien… lo felicité por ello… creo que tomó un buen rumbo…

E: Ahora recordando su experiencia y trabajo en el aula ¿recuerda cómo o con quienes organizaba su trabajo en el aula (sus clases)? ¿Cómo elaboraba su proceso diagnóstico o lols planes de trabajo con los estudiantes? ¿recuerda como era ese proceso?

P: Bueno… recuerdo que en el año 1972 al 1977… donde no existían todos los protocolos de acción que existen ahora, en la parte académica y en la parte técnica… a uno, simplemente le decían mira tienes que pasar esta materia… asi que en realidad, la verdad es que uno era el que se hacía su propio proyecto educativo… recuerdo que en ese sentido, fui bastante ordenado… hice muchos textos propios… porque viendo la realidad de mis alumnos… viendo las carencias de mis estudiantes… en ese liceo, no teníamos nada… fuimos ejecutando situaciones bien especiales… yo hacía toda mi planificación en general, la hacía solo y luego conversaba con la otra colega que hacía inglés… y entre los dos, íbamos viendo como hacíamos las materias… no habían mayores exigencias… ahora, porque hacía mis textos propios… porque había mucha gente (alumnos) que trabajaba en la feria… recuerdo siempre con mucho cariño, a un joven que desde los 10 u 11 años, me comentaba que trabajaba en la feria… el joven Jaramillo… fue muy especial para mí… de mucho esfuerzo… mucho esfuerzo… a los 15 años, tuvo su primer hijo y a los 17 años, tuvo el segundo hijo… siempre fue muy trabajador… él siempre se hizo cargo de sus hijos y nunca los abandonó… entonces, él daba bote en inglés… le costaba bastante… no sabía ni siquiera decir *Hello* en inglés… bueno y yo le inculqué que también en la feria, podía utilizar y aprender el inglés… le daba trabajos especiales… dibujos… recortes… armar palabras… armar frases… dar las gracias, etc… bueno entonces pasó el tiempo… tengo una anécdota muy simpática… yo andaba en la feria con mi señora… y escuché unos gritos *hey teacher… teacher*… me doy vuelta y era mi alumno estrella… me habla en ingles… y me ofrece una serie de productos en inglés… (papas, tomates, etc.)… entonces le dije… ves que estás aprendiendo inglés David… ves que no era tan difícil… y él me dijo… cierto profesor… hasta el día de hoy, nos saludamos y conversamos… él me contó que sus

dos hijos son profesionales y terminaron bien en el comercial, con muy buenas notas… gente de esfuerzo… el sigue con sus puestos de verduras… un tiempo, tuvo un puesto en Corral, donde no le fue muy bien… y luego volvió a Valdivia… está bien…

E: En este sentido, Don Edgardo ¿cree ud. que reflexionando sobre su formación universitaria y formación en pedagogía, le entregaron las herramientas necesarias para relacionarse y abordar a estudiantes u adolescentes provenientes de contextos vulnerados? ¿se les prepara realmente a los profesores, para enfrentar estas situaciones?

P: Sinceramente creo que no… me parece que en mis tiempos… no… más allá, de los ramos de psicología que yo tuve… el ramo de psicología general, donde te mostraban distintos tipos de personas… pero no para tratar situaciones específicas… Hoy día me parece que tampoco está… me parece que no está… tengo una hija que estudió pedagogía básica y creo que tampoco ha recibido esta formación… nunca le he escuchado que la hayan preparado en esta materia… y eso creo que es un error… se lo dije el otro día al colega que me va a suceder en el cargo… hay muchas que tú puedes leer o aprender… de grandes literatos… pero el tratar con personas, te lo va dando la vida y la experiencia… no hay otro aprendizaje… aunque sea brutalidad de la experiencia… pero son los mejores aprendizajes que puedes tener… pero hay que valorarlo…

E: Al respecto, Don Edgardo ¿Se hace necesario que los pedagogos puedan recibir formación especial o actualización profesional, para tratar con alumnado provenientes de contextos vulnerados?

P: Absolutamente… o sea, cualquier ayuda de perfeccionamiento docente que tienda… digamos que aprenda a trabajar con la transversalidad de situaciones… él único que gana, es la educación… porque nos permite generar una manera más eficaz para tratar con nuestros estudiantes…a los chicos que están en problemas…

E: Entonces ¿Cuándo tomó conciencia de que el abordaje de este tipo de adolescentes, exigen otras habilidades diferentes a las de un pedagogo? ¿Las identificó a partir de una experiencia particular? ¿Le surgieron a partir de su experiencia profesional y trayectoria pedagógica?

P: Me parece que fue algo automático… porque llegué a un colegio desprovisto absolutamente de situaciones positivas… lo positivo, para mí siempre son las personas… pero cuando te encuentras con situaciones complejas… además, venía saliendo del cascarón y me tocó enfrentar un colegio con múltiples problemáticas… con jóvenes mayores a uno… y otro detalle, cuando llegué al Liceo C N°3… en la parte de atrás del colegio, había un jardín infantil… en el patio atrás… estaba el campamento Vietnam Heroico… era netamente, una cuestión de carácter político… el panorama era adverso… yo pensaba con que me voy a encontrar ahí… finalmente, creo que la convivencia fue siempre sin problemas… yo agradezco haber empezado en un colegio así… porque creo que tuve que abrir los ojos de inmediato… empecé a pensar en cómo mejorar las condiciones de los chicos… cómo disminuir su consumo de alcohol… cómo dejar las fiestas de los fines de semana… mira otro detalle que me estoy acordando… nuestro liceo no tenía cerco… te puedes imaginar lo que implica un establecimiento abierto a las principales calles de Valdivia… en los recreos, se nos iban todos los chicos

a la Estación de Trenes… donde existían muchos bares… creo que decenas… entonces ¿cómo controlabas esa masa de estudiantes, para que no abandonaran el Liceo? Tuvimos que hacer todo un trabajo con ellos, para que se mantuvieran estudiando… esto además, me permitió generar algunas iniciativas, tales como fortalecer los clubes deportivos de futbol o basquetbol… fomentando el deporte y re encantándose con su colegio… a uniformar al colegio… a participar en concursos literarios… y obtener diversos premios en la comuna… participar en los desfiles… a crear una nueva imagen del colegio… todo esto fue ayudando… hacíamos tremendas rifas y con elementos comprados en plena plaza de Valdivia… nos fuimos dando a conocer poco a poco… creo que fortalecimos el trabajo comunitario… fue algo de lujo…

E: Recordando sus experiencias pedagógicas ¿recuerda alguna situación compleja o crítica, vivida con algún estudiante dentro del aula, proveniente de contextos marcadamente vulnerado? ¿Qué aprendizajes, dudas o reflexiones le generó esta situación?

P: la verdad es que yo podría decir que tuve mucha suerte… porque me parece que no tuve mayores conflictos en el aula… sólo cosas muy menores… pero cosas desagradables, no recuerdo… creo que he tenido una trayectoria pedagógica agradable… no recuerdo situaciones complejas… o estudiantes beligerantes… además, mis clases eran bastante lúdicas y con mucha participación de los alumnos… diversas dinámicas para mantenerlos atentos… hacía distintos libretos de clases, según el tipo de estudiante que tenía… y así estaban más interesados en lo que estábamos haciendo… hablábamos del barrio, del liceo, de sus papas, de todo lo que era atractivo para ellos…

E: Ok… Ahora profundizaremos en las Estrategias educativas empleadas por ud. en el trabajo con los estudiantes… De acuerdo a ello, ¿Cómo aborda o enfrenta los problemas de motivación de sus estudiantes?

P: Primero, creo que no es fácil cuando el alumno está absolutamente desmotivado… nos cuesta mucho actuar, a nivel de lo que estamos haciendo… creo que por todos los medios, tratamos de trabajar para un bien común… ahora creo que en lo personal, yo intento conocer y profundizar en los Por qué del estudiante… dialogar… conversando amigablemente sobre lo que le ocurre… no busco convencerlo… sino que conversar respecto a las verdades o inquietudes que tienen… sobre las situaciones que los afectan… intento orientarlos… los chicos se abren a uno… creo que la palabra afectividad es muy importante, tiene que estar siempre presente… cuando el estudiante identifica que se preocupan por ellos… que hay apoyo, comprensión o preocupación… los chicos más difíciles de manejar, son capaces de conversar con uno… de dar las gracias… de pedir disculpas… de agradecer el apoyo que uno les entrega… uno intenta ser un mediador… cuando hay problemas con los profesores en el aula… de que se asuman las responsabilidades… yo nunca obligo, sólo sugiero…de que lo que uno hace, tiene impacto sobre las personas… la vida, a uno le va enseñando muchas cosas… para que luego sea el estudiante quien decida…

E: Don Edgardo, En su trabajo dentro del aula ¿Cómo organiza la evaluación y qué instrumentos suele utilizar? ¿Qué persigue con dichas evaluaciones?

P: mira yo tuve la suerte de empezar a hacer clases, sin estar titulado… que en esos años, se podía hacer… y ahora eso es impracticable… entonces creo que fui aplicando cada una de las situaciones académicas de evaluación, formulación de objetivos, de la programación y la planificación, estrategias de enseñanza… entonces en la universidad, tenía lo teórico y luego podía ir aplicando las cosas en el aula directamente… fue una situación muy positiva… todo lo iba enlazando…y los chicos más difíciles de carácter, les empezaba a preparar material especial… hasta el día de hoy, guardo mis cuadernos con todas las evaluaciones que hice…

E: ¿Cómo eran esas evaluaciones específicamente?

P: Entonces yo siempre di la posibilidad de lo más fácil a lo más difícil… siempre hice escalas… siempre consideré que hay algunos que estudian mucho, otros un poco y otros que estudian bastante… entonces consideraba al que le costaba más y le hacía tales preguntas… consideraba la curva de Gauss… tenía una imagen de la curva normal de la cantidad de estudiantes que estudian y de su desempeño… trataba de que fuera algo flexible y acorde al desarrollo de mis alumnos…siempre lo hacía de esa manera…

E: ¿Cómo lograba que aquellos estudiantes que mostraban una dificultad significativa en la asignatura que ud. dictaba, para evaluarlos o que simplemente, no les gustaba el inglés?

P: Bueno me tocaron casos así… pero fíjate que de alguna manera, yo lograba convencerlos para que aprendieran… fueron muy pocos, los que me entregaron una prueba en blanco… muy pocos… yo les daba la posibilidad de que respondieran desde lo más básico a lo más complejo… utilizaba los cuadros comparativos… para que establezcan relaciones entre los contenidos… desde lo más fácil a lo más complejo…

E: Don Edgardo ¿Podría describir, brevemente, una clase típica dirigida por Ud.? ¿Qué le llama la atención?

P: yo traté de aplicar todo lo que me enseñaban en la universidad... Creo que no difiere mucho del actual modelo… era muy importante la estructura… les daba el título y objetivo de aprendizaje (por ejemplo, aprender el verbo to be)… luego de eso, partíamos con el pasado del verbo… trabajamos el vocabulario… armábamos frases… luego completación de oraciones mediante el juego… todos participaban… ordenar lógicamente las oraciones… todos participaban… luego, remataba al final con una síntesis de lo tratado y una evaluación formativa de cierre…

E: A continuación, profundizaremos en la relación que ud. establece con sus estudiantes… En este sentido, ud. hablaba hace un rato de la importancia del dialogo… ¿cómo era ese dialogo? ¿Cómo lo establecía con sus estudiantes? ¿Qué aspectos caracterizarían dicho vínculo?

P: bueno creo que es muy importante el dialogo… lo primero creo que es escuchar… hacer preguntas… cosas simples o fáciles… evitar asustar al alumno, en la situación de dialogo… como inspector general, trataba de que no se asustarán… les hacía ver que era importante dialogar… convencerlos de que podemos conversar tranquilamente… hacer que surja la confianza… saber qué les ocurre y que problemas había surgido… yo creo que eso… la confianza para dialogar… y el trato… el respeto se gana con

respeto… algo reciproco… que sea una relación sincera… la tolerancia de escuchar… de que los adultos escuchemos a los jóvenes… de no tenerles miedo a conocer sus ideas… de fomentar la comunicación…independiente de sus condiciones de origen…

E: Desde su rol de Profesor ¿Qué influencia o impacto cree que tiene su trabajo en la vida de estos jóvenes?

P: Yo diría que cada lugar donde trabajé, fue una experiencia propia…cada establecimiento me aportó experiencias valiosas… por ahí, me salté el trabajo que hice en el Instituto Comercial de Valdivia… donde potencié el trabajo deportivo con aquellos estudiantes que mostraban mayores desajustes conductuales bastante serios dentro del aula… fueron cerca de 5 años, donde trabajé con más de 100 alumnos por semana, de lunes a sábado… en el fútbol y basquetbol… creo que fue súper importante… porque allí logré sacar a muchos jóvenes de conductas indebidas…creo que eso me fue ayudando muchísimo… todos los colegios me han entregado algo…

E: Por otra parte, Don Edgardo y apuntando al eje de los Desafíos y Proyecciones Pedagógicas en la Trayectoria Vital…tras 44 años de ejercicio de la profesión ¿Qué aspectos lo motivaron a Ud. a mantenerse trabajando en el sistema municipal de educación?

P: Yo me eduqué en el Colegio Alemán… mis primeros años, los hice allí… seguramente, mi mamá podía costear los estudios allí… la verdad es que nunca le pregunté a ella, porque estuve ese tiempo en ese colegio… hasta que en segundo año de humanidades, salimos 7 alumnos del mismo curso, hacia el Liceo de Hombres… y cuando nos encontramos en Marzo, en el Liceo Hombres… nos preguntábamos que hacíamos allí… no sabíamos si fue por situaciones conductuales, quizás pensaban que ya no íbamos a dar para el idioma alemán… o simplemente por razones económicas… porque curiosamente fuimos 7 alumnos del mismo curso… en el fondo, seguramente, dijeron van a tener que estudiar acá y punto… y yo creo que eso fue algo que marcó mi vida, en los años posteriores… se me abrió un mundo, al entrar al sistema público… me metí en cuanto actividad, había al interior del Liceo… siendo seleccionado de Basquetbol, todos los años que estuve allí… colaboraba en todas las cosas que habían disponibles… y después cuando ya empecé a trabajar… que el director Don Mario Benítez Muñoz… me dio la posibilidad de entrar a trabajar, en las condiciones de que yo no era titulado… empecé haciendo clases de artes plásticas… él (director)… se reía porque me decía que vienes a hacer tú en Artes Plásticas… me aceptó… y eso para mí, me marcó mucho… ehhh tuve la oportunidad en varias ocasiones, de ingresar a trabajar en el sistema particular… y la verdad es que nunca me sentí atraído… porque además, a mí nunca me ha gustado la prepotencia… y yo sabía que si yo me iba a esos colegios donde me estaban ofreciendo… incluso… y que me decían algunos colegas… Postula!... donde me decían en algunos colegios, que postulara… pero yo sabía que iba a tener problemas… si algún apoderado me decía y Ud. que se cree… no sé qué iba a pasar, porque como no me gusta la prepotencia… entonces preferí quedarme en mi sistema… en el sistema público… apoyarlo… sin pensar en grandes cosas… lo que sí, siempre preferí, fue dar mi esfuerzo… lo que sí, siempre presentí fue que yo en el sistema público creo que podía ayudar mucho más a los jóvenes… eso era algo que siempre me mantuvo en el sistema… incluso cuando a mí, me decían que si quería ir a trabajar a otro colegio… yo les decía… no no… acá me necesitan más los jóvenes…

buscaba contribuir… por eso, yo a mis hijos, les dije que nunca voy a ser rico… porque siempre busco las cosas más difíciles para mi…

E: Por otra parte, Don Edgardo ¿Qué relación profesional establece con el resto del profesorado que trabaja con estos estudiantes (con aquellos más jóvenes)? ¿Sobre qué bases desarrollaría una mejor relación con sus colegas?

P: Yo Creo que ha sido muy buena… enriquecedora… siempre trato de conversar con ellos… de repente uno ve a los colegas… a una dama o varón… ya les conoce las caritas… y les pregunto… ¿Qué pasa colega? ¿Qué pasa Juan (o el nombre)? Y no nada… no me pasa nada… Pero no soy de los que se meten en la vida privada de los personas… trato de ser respetuoso… si a mí, no me quieren contar algo… yo no te voy a pedir que me lo cuentes, no los obligo… pero si yo veo que alguien está con un mal día… yo veo y les pregunto… si quieren me cuentan y si no, no no más… pero al menos, me interesa que vean que uno está interesado en la persona… creo que por eso me he ganado el respeto de los colegas… siempre pido las cosas con respeto (de capitán a paje)… si uno quiere algo… y quiere exigir o pedir… tiene que ser respetuoso…de una buena manera… desde cabro chico, yo fui así… era como corto… me costaba conversar con los adultos… era muy estricto en ciertas cosas… si a mí, no me decían pasa… ni siquiera abría la puerta… entonces con los colegas yo soy así… y si necesitan cualquier cosa, me encanta participar con ellos… me encanta ser parte de ellos también… pero como yo empecé muy joven en esto de ser directivo… también sentí muchas veces, la soledad del cargo… podía trabajar con ellos a la par… pero también de participar de los grupos… salir con los colegas… lo hice un par de veces… pero finalmente, me automarginé (por así decirlo)… de los grupos… para evitar cuestionamientos…

E: Oiga Don Edgardo, y pensando en el futuro… en lo pedagógico ¿tiene algo pendiente? ¿Qué expectativas tiene, a corto, mediano y largo plazo en relación a su proyecto profesional?

P: Creo que en lo pedagógico… a lo mejor no… es que en realidad no lo he meditado… no lo he pensado… pero uno no puede decir… yo termino aquí y nunca más me voy a acercar a un aula… No… eso nunca lo podrían decir… de hecho algunas personas, han conversado conmigo y me han dicho… hace un año atrás… Edgardo… cuando tu termines aquí… puedes venirte para acá, en el mismo Cargo… como Inspector general… yo te conozco… en fin… pero de momento, y se lo he dicho a todos los que me lo han preguntado… no voy a optar por ninguna situación laboral… hasta algún tiempo más… porque primero, quiero ver cómo quedo… quiero ver cómo nos va…tengo que ver con mi señora como estamos… y si económicamente, estamos mal… inventaré algo… con mi señora, podemos trabajar muy bien los dos… de hecho, ella ha trabajado en funciones administrativas en la Universidad Santo Tomás…hasta el día de hoy, la llaman para hacer trabajos administrativos… ella fue la que mantuvo en realidad la universidad Santo Tomás… cuando estaban en el edificio de investigaciones… en Picarte… si nos vemos en algún apremio… vamos a ver qué pasa y como lo resolvemos… me gusta mucho el campo… a ella también… así que quisiéramos ver si logramos ese proyecto de estar en alguna parte de belleza natural… como una forma de terminar nuestras vidas… acá en el Sur…

E: Finalmente, Don Edgardo vamos a adentrarnos en la reflexión acerca de las Implicancias Políticas del Quehacer Pedagógico en Chile. Por ello. Como Profesor ¿Percibe algún tipo de contradicción en el ejercicio de su práctica pedagógica (a nivel político, social, cultural, currículum, sistemas de evaluación, etc.)? Descríbala brevemente.

P: Mira yo siempre he criticado en que cada gobierno y cada ministro de Educación que llega… pretende imponer sus ideas… o una cosa nueva… eso creo que ha sido lo más nefasto del sistema educacional… como ud. puede apreciar, yo no soy político… me carga la política en ese aspecto… pero creo que existe una mezquindad muy grande en este sistema… cuando las cosas, son tan trascendentes… como la salud o la educación… esa mezquindad se refleja en algo tan simple en que los A y los B… los C y los D… no pueden sentarse a dialogar… porque si todos consideran que la educación necesitan esto o lo otro… no se ponen de acuerdo… porque no pueden hacer un proyecto de aquí a 10, 15 o 20 años… creo que no hay una visión de largo plazo… tú vas a estar 4 años en este cargo… o acompañando a este presidente (se supone)… e invento este sistema… luego llega el otro y se traen cosas de afuera y nunca se aplican bien… y así se traen cosas que resultan y otras que no… para mí, una de las cosas más complejas que se ha hecho es la jornada escolar completa… para mí es un sufrir diario, con los chicos que a uno le plantean… te dicen… señor estoy cansado… mañana no quiero venir a clases, porque estoy cansado… entonces esas son políticas educacionales que pueden tener un trasfondo bueno… no tiene por qué tener todo malo… pero si no les damos garantías mínimas como por ejemplo, que todos van a almorzar bien… simplemente los jóvenes no traen comida (lo hemos conversado con decenas de apoderados)… además, que son mañosos y no comen todo… no llevan comida… no tenemos lugares donde ellos puedan estar y descansar, entre las 13 a 14 horas… algunos están sentados en sillas… otros en el piso… existe un exceso de horas de clases…

E: ¿Qué opina ud. de los sistemas de medición de los aprendizajes que existen en Chile, tales como el SIMCE o PSU?

P: No les encuentro sentido… sabes por qué…simplemente porque existen colegios que funcionan en base al SIMCE… y no a los objetivos transversales u objetivos generales, acordes con la educación…no les interesa nada más… pelean por los puntajes en el SIMCE… todos los colegios se desviven por el Simce… aumentando las horas de preparación para esas pruebas (10 horas por ejemplo)… para sacar el mejor puntaje…descuidando otros puntajes para sobresalir…

E: ¿Qué opina Ud. de la formación valórica o cívica que se está dando en los establecimientos municipales?

P: Yo creo que sí…en la formación valórica… aunque es relativo… depende del cristal con que se mire… porque podemos verlo desde el punto de vista de las religiones… desde el punto de vista de la ética o la moral… yo creo que falta un poco más de eso… más dado al ser humano… de cómo la persona se desvive…de cómo es el entorno de los jóvenes con los que estamos trabajando… hay que trabajarlo mucho más… la formación cívica está empezando a entrar de nuevo… nosotros tuvimos al menos eso… creo que era algo muy útil… yo recuerdo las clases de mi ex rector Don Mario Benítez

Muñoz… en clases de cívica, nos solicitaba que hiciéramos exposiciones de todos los partidos políticos… que existían en Chile… había que hacer los pro y contra de cada partido… se presentaban ante el colegio y todos aprendíamos… eran asambleas completas… todo el colegio se enteraba de lo que estaba pasando…

E: ¿Cuál es la visión prospectiva (o de futuro) que Ud. visualiza, respecto de las posibilidades de mejora de las prácticas educativas de los maestros que como Ud. trabajan en contextos vulnerados? ¿Qué elementos incluiría?

P: Yo creo que uno de los principales errores que se han cometido el último tiempo en la formación docente… es que se va demasiado en la línea del aprendizaje específico, en un área particular del aprendizaje o del conocimiento… creo que debiera haber mucho más de cómo atender al alumno vulnerable… cómo atender a los estudiantes que tienen problemas con las drogas… de cómo apoyar a los estudiantes que tienen mayores problemas… y le demos solución a esos problemas… debiéramos acercarnos mucho más a esas temáticas… para que los profesores nuevos sepan reaccionar ante esas situaciones… que no solamente recurran al inspector general y listo… que los profesores seamos parte de la solución… quizás no es lo único o la maravilla del mundo… pero creo que podría ayudar a resolver estas situaciones…

E: ¿Qué crítica realizaría al sistema educativo actual? ¿Qué elementos considera positivos?

P: yo diría que hoy por hoy… las problemáticas de un alumno, están demasiado circunscritos al manual de convivencia de nuestro colegio… y a la persona encargada de eso, en el establecimiento educacional… por ejemplo en nuestro colegio, está en manos de la orientadora… ella trata de hacer todo lo humanamente posible para resolver los problemas y sacar los conflictos adelante… pero creo que debieran participar más personas… claro… además, tenemos la suerte de tener psicóloga en el colegio... asistentes sociales en nuestro colegio… todo el equipo psicosocial… es todo lo que no tuvimos años atrás… y eso ayuda realmente... es algo positivo... están preocupados de estos temas y apoyan a los procesos pedagógicos de los profesores... en nuestra experiencia, de los últimos dos años… ellos están dentro del aula colaborando con el maestro… cada vez, se conversan más las cosas… eso va ayudando en el día a día… en nuestro colegio, se está llevando de manera positiva… porque incluso, los mismos chicos… ya sea por situación de vulnerabilidad o por complejidad mental (por decirlo de alguna manera)… ha sido un avance enorme… y los chicos buscan a sus tías como ellos las llaman… van a sus clases… ellas están contratadas para trabajar 44 horas y yo creo que están unas 40 horas de clases, acompañándolos… hay un acompañamiento muy positivo y bueno…

E: Finalmente ¿Qué mensaje le dejaría a sus colegas o futuros profesores? ¿cómo le gustaría ser recordado?

P: Podría decir tantas cosas, pero yo creo que cada una de las personas con las que he trabajado… tienen un recuerdo particular de cómo soy yo… así que la verdad, es que lo único que les diría a modo de mensaje… que nunca pierdan de vista esto… es que el joven o la chica… (Refiriéndose a los estudiantes), siempre necesita afecto… y que en esa medida, si nos acercamos a los alumnos adecuadamente… con el respeto… como corresponde… dentro de los límites que eso implica… siempre se va a tener el respeto

de vuelta… y de esa manera, uno va a poder ejercer a lo mejor… (Pausa breve)… de ejercer la profesión…y tener devuelta, los conocimientos dentro de cada asignatura que a cada docente le corresponde hacer… creo que es fundamental el hecho de que el colega sea comprensivo con el alumno… que se interese por él y conozca a su familia… cosa que de repente dejamos mucho de lado… y que no conocemos qué pasa con la familia… a lo mejor sería bueno para ser cada día mejor y estar más cerca del alumno… eso sería algo bueno…

E: muchas gracias por su tiempo.

P: de nada…

ANEXO IX

ENTREVISTA BIOGRÁFICA: HUMBERTO

Entrevista a Humberto *(Profesor Historia y Geografía)*

E: Don Humberto… Si Ud. tuviera que presentarse ante un grupo de personas que no lo conoce: ¿Cómo se presentaría en esa ocasión?

P: Bueno… Que me llamo Humberto… que tengo 46 años… soy casado… tengo hijos maravillosos… tengo gemelas entre… una linda mujer… y hago clases y enseño… amo lo que hago… me gusta y me hace feliz… soy un hombre muy feliz… Y una de las razones para ser feliz es que soy profesor… tengo una vida dedicada a enseñar, no tengo ni siquiera un hobbie… solamente la educación… tampoco soy un tipo que se encierra a pensar en los libros o cosas así… vivo la educación… vivo en el salón de clases… vivo donde están mis alumnos… y el resto es mi familia…
E: Don Humberto… ¿De dónde es Oriundo y donde se formó como Pedagogo?
P: Bueno... Yo nací en Valdivia, pero me eduqué en San José de la Mariquina… en el colegio de Mojas Santa Cruz y luego en el Seminario Menor San Fidel… posteriormente, estudié pedagogía en la Universidad Austral de Chile… obteniendo la mención de Historia, Geografía y Educación Cívica…
E: ¿Cuánto tiempo lleva ejerciendo la pedagogía?
P: voy a cumplir 23 años de ejercicio de la pedagogía…
E: Don Humberto… ¿podría hablarme de su familia?
P: Bueno yo tengo cuatro hijos… la mayor de ellas, tiene 25 años… es Enfermera y vive en Santiago… ella ya tiene otro mundo… Después, tenemos las gemelas… una de ellas, estudia Enfermería y la otra va a estudiar Ingeniería en Biotecnología… por errores de padres, la quisimos inducir a otro lado… pero no pasó nada… entonces tiene que prepararse para la PSU… va a dar la PSU… el último de mis hijos, tiene 13 años… es un tipo muy estudioso, muy culto… un pequeño caballero… estudia en el Instituto Salesiano de Valdivia…
E: ¿Qué hobbie o actividades realiza en su tiempo libre?
P: Mirar el Nat Geo… el History Channel… leer… cuando puedo, salir a recorrer con la familia… conversar… hobbies no tengo… deporte nada… No No, porque mi estructura física no me lo permite o no es la ideal… es puro sufrir… conversar, ver televisión… ver programas culturales… esencialmente eso…
E: Hábleme de su trayectoria profesional… ¿Recuerda en qué lugares ha trabajado?
P: Si claro… Trabajé en San José de la Mariquina, en el Liceo Politécnico San Luis de Alba… era un colegio que enseñaba el área forestal… ahí estuve mi primer año… Después, trabajé de profesor Básico 1 año en Reumén, donde enseñé Historia y Biología… en un colegio particular de un curita… de 5° a 8° Básico… después gané un concurso en Corral… allí estuve unos cuantos años como profesor de Historia… Posteriormente, desde el año 2003 gané un concurso público en Valdivia… comencé en el Liceo de Niñas, pero con los paros que hubo en el movimiento pingüino… bajó la matrícula de 1000 alumnos a 250… andábamos a cabezazos los profesores… (en sentido figurado y en forma risueña)… entonces allí, unos cuantos profesores nos movieron a otros establecimientos de Valdivia… ingresando al Instituto Superior de Administración y Turismo en el año 2012….hasta la fecha…

E: ¿Recuerda alguna experiencia educativa especifica que a Ud. lo haya “marcado” especialmente? ¿Podría comentarla?
P: Claro que sí… son muchas… muchas… desde el punto de vista académico… con alumnos de Corral, que aparte de venir del campo… eran muy pobres… construimos un museo vivo de todos los pueblos indígenas de Chile… que eran 17… en una biblioteca que había en Corral… donde cada grupo construía la forma de vida de estos grupos y lo presentamos a la comunidad…mejoramos muchas cosas en esa experiencia. Otra experiencia significativa… fue la ocasión en que una madre llegó a mí, muy triste… era profesor jefe de un primer año de enseñanza media… era muy joven, yo tenía 26 años e iba a ser padre esa vez… y esta madre, me llegó muy triste a contar que su hija… que era líder… excelente alumna… una personalidad de oro… era un 7 la niña… era su única hija y se embarazó… entonces, la madre estaba destruida, desesperada… ella con mucho esfuerzo y en complemento al de su marido (obrero)… querían darle una vida mejor a su hija… entonces un día se me acercó y me dijo que opción era que la niña aborte… obviamente yo con una formación religiosa de colegios de curas y mojas… la formación de mi madre… me espanté y no supe qué hacer… entonces a mí se me ocurrió… con mis patas de joven… se me ocurrió decirle a la señora, que dejara que el bebe siguiera creciendo… y que una vez nacido el niño, me lo entregara a mí… tenía una casa muy sencilla… y creía que podía… los sueldos de profesores eran muy malos… mi señora no me iba a decir que no… mi señora esperaba gemelas… así que no creía que me iba a decir que no… pero después de un año, se la entregó para que la mate…. La señora se espantó… me abrazó y me dijo… ya entendí el mensaje… años después… Ya no estaba en Corral… me saludó con un abrazo… y no me soltaba… yo algo me acordaba de ella… y me dijo… ¿lo conoce? Me muestra un niñito… me pasé muchos sustos y me dijo… él se llama Aníbal o Esteban… no me acuerdo… este es el niño sobre el que conversamos aquella vez… este es el niñito, es nuestro tesoro… nuestro Ángel… Entonces, yo me sentí muy bien… me sentí campeón… con una S (de superman)… como todos los seres humanos que queremos ayudar y queremos hacer grandes cosas… estudiando… preparándonos, podemos hacerlo… en ese momento, me sentí importante…
Luego estaba en tercero medio y tenía un alumno que había vuelto del regimiento… era un tipo muy alto, un tremendo hombre… violento… la madre reclamaba mucho en contra de él… fue a contarme que su hijo era insoportable… que se había intentado quitar la vida… yo recuerdo que no tenía la preparación para abordar esas cosas… sino que sólo para escuchar… después de hablar tanto tiempo con la señora… me confidenció que el niño había sido violado cuando era pequeño, por parte de un tío de Valdivia… allí el niño le contó a su madre… denunció a su familiar y cayó preso… desde allí, la relación con su hijo fue muy tortuosa… después de mucho conversar… pena y de controlar los sentimientos, se me ocurrió decirle a la madre que lo que sentía este joven… era rabia en contra de ella, como consecuencia de que no pudo evitar la violación cuando era pequeño… pese a que la llamó muchas veces… nunca llegó… entonces le dije que lo que su hijo tenía era rabia, porque no llegó a salvarlo… nunca hubo un proceso de reparación adecuado… el joven quedó con eso… y me quedó mirando la madre… después de un mes, volvió a conversar conmigo… me dijo que conversó el tema con su hijo… que le costó mucho hablarlo… después de varios intentos, logró conversar con su hijo… y encontró que ese era el dolor que tenía… se reconciliaron y cambió positivamente… Al pasar los años, me encuentro con el mismo

alumno de Guardia en Falabella… quién me saludó muy cariñosamente… muy afectuoso… no hablábamos tanto, pero me sentía tan importante… orgulloso… al fin y al cabo, la carrera que uno sigue… quiere sentirse importante… esto mismo se lo cuento a los alumnos… porque muchos de ellos, tienen sueños de príncipes… de ser bomberos o que se yo… pero cuando van creciendo y si no se preparan… no podrán ayudar a nadie… no tienen las herramientas o autoridad social para ayudar a alguien… a veces puedes ser bueno para escuchar, pero si no te preparaste profesionalmente… puedes causar más daño en las personas….
E: ¿Cómo vincula estas experiencias educativas con sus estudiantes?
P: eso… yo les pregunto a mis alumnos si ellos han escuchado a las personas o gente sencilla que trabajan en la calle… vendedores ambulantes, obreros por ejemplo… que quizás muchos de ellos, eran inteligentes… y dicen que eran inteligentes… que las mujeres eran buenas para ayudar aquí o allá… pero les pregunto ¿realmente lo hacen? ¿Tienen la posibilidad de ayudar? No lo hacen, porque no tienen la preparación profesional para hacerlo… el famoso título profesional… les digo a mis alumnos que aquí comienza lo decisivo… de prepararse e instruirse… desde temprana edad… independiente de las habilidades que puedas tener… necesitas prepararte… muchos de ellos se han sentido importantes… pero requieren más preparación… quizás muchas de las cosas que hacen, lo hacen en función del resto… eso alimenta el alma… pero para eso, se requiere una preparación… de lo contrario, sólo se quedarán con las ganas… los motivo para que se preparen…
E: ¿Cuál fue el rol que Ud. asumió en la experiencia educativa realizada en Corral? ¿Cómo abordó el contexto vulnerado del cual provienen sus alumnos en esta actividad?
P: bueno construimos muchas cosas… primero el conocimiento teórico, como profesor de historia… respecto a los pueblos indígenas de Chile… desde los aymaras a los selkman… posteriormente, los motivé a que pudieran construir un museo vivo… de que cada grupo, se encargue de asumir 2 pueblos y representarlos… con sus comidas, vestimentas, construcciones, etc. Para mostrar cómo la gente vivía… y responder las preguntas que les hagan… todo eso sería fantástico, porque ellos al estar de protagonistas del evento… de ser importantes… era muy valioso para mis alumnos… eso implicó mucho trabajo, más de un mes… algunos de ellos, construyeron botes, lanzas, cuernos, etc. Creo que fue una experiencia muy buena… en las clases, dábamos espacio para trabajar en la actividad… todos los profesores apoyaron la actividad… todo el colegio los apoyó… lo ve y se preocuparon de la actividad… mejoró mucho la autoestima de ellos… crecieron interiormente… sintieron que de verdad eran importantes… fueron además vistos por sus padres, quienes sintieron orgullo al ver la actividad que habían logrado sus hijos… fue una actividad excelente…
E: ¿Cómo y con quien / quienes organiza y/o prepara su quehacer pedagógico en la actualidad? ¿De qué manera decide el diagnóstico o plan de trabajo que considera más apropiado para este alumnado?
P: Bueno trabajo solo… soy el único profesor de Historia… tengo independencia… Para preparar mis clases, lo hago de acuerdo a las pautas que entrega el ministerio de educación… así, se crea el marco de donde va a ocurrir la clase… todo es modificado dentro de la clase… dentro del momento en que me relaciono con los alumnos… cada estudiante, es un universo que cambia minuto a minuto… todo cambia rápidamente… y trato de adecuar mi clase, al momento actual en el que se encuentra el curso… trato de

lograr de la manera que sea… con chistes, retos, etc… trato de que ellos aprendan… ellos me van diciendo cómo moverme…
E: ¿Podría caracterizar a los alumnos con los que se relaciona? ¿Cómo son sus contextos de origen?
E: bueno soy muy inquietos… sin mucha conciencia de hacia dónde van a estar mañana… de que buscan pasarlo bien en el momento… no tienen claridad de hacia dónde quieren ir en el futuro… muy diferente a cómo era antes, cuando uno era joven… hoy en día… por todo lo que ven en televisión, saben que muchas veces el estudiar no va a significar una posición de trabajo… entonces están acá en el colegio, porque lo pasan bien… a veces en sus casas, no hay nadie que les diga lo que tienen que hacer…
En sus contextos de origen, yo extraño aquella familia que se preocupe de ellos… de que los oriente… de que les digan lo que tienen que hacer… de darle importancia a la orientación, más allá de la entrega de cosas materiales (ropa, zapatillas, celular, etc.)… muy diferente a lo que ocurre en el contexto rural, donde las carencias son mayores… Acá en la ciudad, la pobreza se disfraza… el joven no conoce la realidad en la que está… menos aún podrá saber qué es lo que viene para el futuro… cuesta convencerlos de que deben trabajar para ser alguien en la vida… no ven más allá…
P: ¿Existe libertad a la hora de construir sus planificaciones en Historia?
E: bueno el ministerio define erradamente… lo ha hecho durante muchos años… dicen veamos esto y después no lo veamos… veamos B… luego C… luego A y B… y lo vuelven a cambiar… realizan cambios recurrentes, sin mayor sentido… En historia, se tiran libros con contenidos que no se incluyen finalmente en los programas… (por ejemplo en Tercero medio)… Educación cívica, es el mejor ejemplo… te lo pintan de distintas maneras…
P: Entonces Don Humberto ¿cómo resuelve esas inconsistencias?
E: bueno es que por ejemplo, en el caso de tercero medio… el ministerio pedía ver Historia Universal (Grecia, Roma, etc.)… y en los libritos venía para Chile 1900 en adelante… la evolución política… decidí tomar simplemente el tema de 1920 por el conocimiento político y el contexto… así ayudo a formar una conciencia política en la gente… a conocer lo que pasa… en el mundo laboral… y como al ministerio, uno tiene dos opciones… escogí que esta era la mejor… no quise tomar un tema que en Cuarto medio no se ve… estos tipos (refiriéndose al ministerio educación), son incoherentes en la forma de plantear los contenidos…
E: Don Humberto ¿Recuerda algún momento o pasaje de su acción pedagógica, en que se haya enfrentado directamente a un contexto de vulnerabilidad o de adolescentes en conflicto con la justicia, que lo haya “marcado”?.
P: si claro… en Corral yo tenía un alumno que consumía pasta base… yo no tenía idea de todo esto… de estos asuntillos… es más, a veces en algunas fiestas me decían que fuera a revisar si estaban fumando marihuana… pero yo no sabía nada… me decía este joven cómo lo hacía para consumir… y que había llegado a Corral, para apartarse de las amistades que tenía… para intentar cambiar… una vez, por estos barrios un grupo de jóvenes entro a esta casa y mataron a un joven delante de su abuela… creo que fue en 1996 o 1997… ese que murió o uno de los hechores… era pariente de este joven… eran parte de su contexto familiar… él me contaba sus cosas… al igual a que otros profesores… mi reacción ante este joven, era de cercanía… a pesar del pobre lenguaje que tenía… era rasca… muy distinto a lo que uno esperaba… pero sí le

dábamos el espacio para que el joven se sintiera querido… el joven eran tartamudo… y ahí tratábamos de minimizarlo… para que se sienta más cómodo con eso… luego, el joven terminó como técnico forestal… hizo su práctica… se casó con otra compañera… tuvo hijos… con el pasar de los años, me lo encontré en Falabella… y me di cuenta que él salió adelante… de que tenía una intención personal por salir adelante… acá en el INSAT, también hemos tenido jóvenes en conflicto con la justicia… mi receta es tratar de acercarme, tratar de conversar, de ser una persona cercana… de adaptarme a su lenguaje… de no tener prejuicios por su forma de hablar… Si me espantan sus historias… me emocionan a veces… pero trato de ser el profesor cercano… decirle en sus palabras, que no cometan errores…
E: ¿Cómo promueve el aprendizaje en este tipo de estudiantes?
P: Pedagógicamente… creo que Primero… en este colegio, yo trabajo de manera diferenciada… porque hay ayuda… a nosotros no nos enseñan nada de cómo tratar la educación diferenciada... Mi duda siempre fue cómo evaluar diferenciado… si no lo sé hacer… antes, esto lo sabía sólo el jefe de UTP o el director… pero uno nunca lo sabía… tampoco me enseñaron un instrumento distinto… entonces acá, en el INSAT si estamos haciendo las cosas distintas… antes era como ensayo y error… pura "cachativa"…. Lo que uno creía… y a veces, si había logros en la parte afectiva… si los problemas eran muy grandes, un pequeño detalle por parte del alumno… servía… si cumplía con las tareas, si se esforzaba en las pruebas… se evaluaba más que nada, la actitud de responsabilidad…
Acá es distinto, porque tenemos un equipo de apoyo psicosocial… conformado por psicopedagoga, psicóloga, profesora diferencial, orientadora… ellos nos dicen cómo trabajar con los estudiantes… lo que necesita cada alumno… cómo relacionarnos con los estudiantes… como adaptar las evaluaciones, a las necesidades del alumno… nos reunimos todas las semanas, los viernes específicamente… esto ha sido súper valioso… porque nos permite ayudar a los jóvenes…
E: Don Humberto Martín… Ha recibido algún tipo de preparación/formación específica, para poder trabajar con adolescentes que han estado vinculados a episodios de infracción de ley?
P: Por supuesto… creo que el ministerio de educación no hace nada… es más, mientras más universidades callampa surjan, es mejor… los profesores salen cada vez con menor preparación… Un profesor de la Universidad de Chile con otra universidad, no existen muchas diferencias… lo otro, es que el ministerio en una sala de clases… pide nivelación, igualdad, equidad… pero eso es siempre hacia abajo… nunca ha ido para arriba… El ministerio no está pensando en mejorar realmente la calidad… sino que todo lo contrario… el ministerio ha bajado el nivel de las clases… uno ahora tiene que hacer cuestionarios y entregar las respuestas, revisar las pruebas, hacer las guías, etc. Se ha ido empobreciendo el nivel de las clases… además, el alumno no necesita tanto… porque como hay tantas universidades… para qué estudiar tanto, si las opciones son mayores…
E: ¿Cómo resuelve las dudas que le surgen, sobre la manera de intervenir con este tipo de jóvenes?
P: voy donde el equipo de apoyo psicosocial ahora… siempre y cuando, hayan problemas de aprendizaje… de lo contrario, cuando hay problemas conductuales… Hemos tenido alumnos derivados por Tribunales o instrucción de un juez… ahí actúa el criterio, el cariño esencialmente, porque yo amo lo que hago… entro contento y salgo

contento todos los días de mi vida… si hay algo que tuvieran que decir de mí los colegas, es que siempre ando contento… eso trato de entregárselos a mis estudiantes… sin juzgarlos… si resulta bien, si responden de mala manera… no sé… una vez, un alumno me atacó…
Este joven que venía de otro colegio, me golpeó… él hacía lo que quería… pero si pedía oportunidades… yo lo trataba con cariño… pero en una ocasión, él molestaba a una niña… era muy grosero… en este caso, se habló con él… yo le dije que era desleal conmigo, porque no me dejaba hacer las clases bien… entonces se paró abruptamente y me pegó un "pechazo"… con intenciones de seguir peleando… en ese caso, obviamente me sentí mal… porque los alumnos reaccionan mal… acá el manejo disciplinario no fue el correcto… no se hizo nada… el alumno sintió que no pasaba nada… ni siquiera un llamado de atención… no ocurrió mucho… eso fue hace 3 años…
E: ¿cómo quedó en lo personal, tras vivenciar dicha situación?
P: En lo personal, yo quedé bastante deshecho… al tiempo, conversé con el joven y le dimos una nueva oportunidad… siempre hay un mundo de oportunidades… pero después tuvo problemas con otros profesores… fue violento con la profesora de inglés… subió mucho los niveles de violencia… y ahí yo personalmente no supe qué hacer… uno no puede agarrarse a combos… uno no tiene esa preparación para resolver estos casos… pese a que como profesor uno tiene ramos generales de psicología, de cómo es el desarrollo del niño… no sabemos cómo afrontar estas situaciones… no nos enseñaron a manejar a un joven agresivo o al menos, a entender este tipo de comportamientos… este tipo de roces… se supone que nosotros… la mitad de nuestro trabajo es tratar de entender a los jóvenes…
E: Posteriormente ¿qué ocurrió con el estudiante?
P: después el estudiante… se transformó en una peste… aumentó sus niveles de violencia… agredió a un… en ese tiempo llegó un nuevo director… ese mismo día, agredió a un estudiante en práctica de educación física… quién le había exigido mayor disciplina… ante esta situación, el joven reaccionó y lo golpeó… el estudiante en práctica quedó muy mal… unas alumnas vieron como el agresor se fue a golpear la cabeza al baño… nosotros los profesores no sabemos esas cosas… nosotros los profesores nos podemos meter en tremendo lío… Ahora ese estudiante en práctica ¿estaba preparado para enfrentar este tipo de comportamientos? Es una falla histórica del sistema… Entonces, antiguamente el profesor en general… o era choro y se imponía… hasta dejar callado a un estudiante… ese profesor quizás tenía una preparación psicológica que le venía por genética… pero y el que no… ¿qué pasa con el resto? Ese que viene como San Francisco… cargado con puro amor… no se le puede hacer… Bueno finalmente, el estudiante abandonó el establecimiento educacional por su cuenta… ya que no se le podía echar…
E: ¿Cómo aborda o enfrenta los problemas de motivación de sus estudiantes?
P: Bueno… después de 23 años de ejercicio profesional… ahora me lo han dicho con mucha satisfacción que mis clases son entretenidas… yo estoy dispuesto a hacer cualquier cosa… a liberar la intención pedagógica… porque como a mí me gusta hacer clases… yo soy feliz acá… yo trato de transmitir todo eso en mis clases… toda mi felicidad… yo canto, pongo música, bailo… bromeo con los estudiantes… los hago estar felices… intento que los estudiantes estén felices… ya que desde la felicidad, pueden estar atentos a muchas cosas… trato de que seamos felices… Por ejemplo, si un día la clase se vuelve puros retos… las cosas no funcionan… trato de utilizar medios

audiovisuales (videos)… les dejo que ellos coloquen su propia música… algunas veces les canto canciones que ellos escuchan… como la música sound… también les repito chistes conocidos… trato de contagiar la alegría… de esa manera, trato de motivarlos… además, de entregarles el típico consejo u orientación sobre las decisiones que toman… pero lo primero que hago es tratar de que estén contentos…
E: ¿Cómo organiza la evaluación y qué instrumentos suele utilizar? ¿Qué persigue con dichas evaluaciones?
P: Bueno recurro a las pruebas objetivas… las pruebas de desarrollo… y todo depende de si un alumno/a me pide que le pueda evaluar de manera diferenciada… hay distintos tipos de instrumentos que a los alumnos no les acomodan… entonces me dicen que mejor les haga una interrogación por ejemplo… y listo… A la mayoría, les gusta las evaluaciones con alternativas porque se pueden copiar… yo trato de hacer preguntas cortas… ya que las respuestas están ahí… entonces los alumnos saben dónde pueden encontrar las respuestas… Hay otros casos donde los alumnos son especiales… que tienen problemas de aprendizaje porque es muy problemática en su conducta… y la familia es igual, porque la otra vez salió de clases… y tuvo un altercado verbal muy fuerte con su hermana delante de todos… en general, ella es muy grosera… el colegio lo tiene asumido… Creo que el hogar de ella es terrible… Entonces ella me dijo "profesor yo quiero darle en vez de la prueba, una interrogación"… y con eso le ha ido mejor… no tengo claro cuál será el diagnóstico que tiene… pero con interrogaciones anda mejor…
E: ¿Qué persigue con dichas evaluaciones?
P: Básicamente, las evaluaciones sirven para Medir el logro de los aprendizajes esencialmente… cumplir con los que me piden las notas… esencialmente es eso…
E: ¿Cómo caracterizaría el aprendizaje de sus estudiantes? ¿Cómo entiende o identifica los avances o retrocesos de éstos jóvenes?
P: bueno yo creo que la mirada del alumno es la que expresa si está aprendiendo… su rostro es el que expresa el nivel de comprensión del estudiante… el insight que logra el estudiante frente a lo que se le está enseñando… eso se expresa físicamente… ahí uno se alegra… los rostros… yo miro mucho las caras de mis alumnos… los miro permanentemente… así veo cuando un estudiante va aprendiendo o cuando experimenta alguna dificultad… o cuando un estudiante está con desagrado… porque ahí, uno deja de sentirse importante… uno se siente fracasado cuando los estudiantes no aprenden…
E: ¿Qué estrategias utiliza para mediar las dificultades de aprendizaje de sus estudiantes?
P: Bueno las estrategias me las dan… porque tengo la voluntad para crear, idear y probar… pero eso es improvisado… en general, los que me dan esas estrategias son la unidad de psicopedagogía… son los profesionales que saben… puesto que ellos son los que saben… si me dicen entra saltando en un pie… yo lo hago… yo trato de seguir al pie de la letra las recomendaciones que ellos me entregan… uno simplemente coloca el "aderezo" con el que va a desarrollar la clase… la alegría…
E: ¿Podría describir, brevemente, una clase típica dirigida por Ud.? ¿Qué le llama la atención?
P: Parto con el saludo siempre es con algún mensaje… un chiste o una broma… en algunos cursos, nos saludamos con mapudungún… todos de pie… por respeto a toda persona que entra a la sala… uno debe saludar de pie… luego, hago un recuerdo breve

de la última clase… alguna situación anecdótica del curso… para hacerlo entretenido… después, presento el objetivo de la clase… ocasionalmente, reviso las tareas para la casa entregadas… aunque generalmente, siempre me olvido de revisarla… luego presento alguna imagen que represente de qué va a tratar la historia o el contenido que vamos a ver… posteriormente, conversamos sobre tales temáticas… por ejemplo, estamos viendo Hitler y sus secuaces… les hago preguntas reflexivas sobre estas temáticas… por ejemplo, me enteré sobre los negros nazi… y habían estudiantes que sabían harto de esto… partimos debatiendo sobre eso u otra temática contingente… trato de que lo relacionen con sus historias particulares… cercano a ellos… o por último, con aquellos más conflictivos… que puedan darse a conocer y participar… trato de que todos opinen… el resto es netamente contenido… pasar materia…
E: ¿De qué manera se relaciona o dialoga con aquellos estudiantes que han estado vinculados a episodios de infracción de ley (tanto dentro como fuera del centro escolar)? ¿Qué aspectos caracterizarían dicho vínculo?
P: con mucha cercanía y afecto… el saludo informal con ellos… el lenguaje cercano y acorde a cómo ellos se comunican… brindo muchas oportunidades… conversarles sobre mis errores… de contarles los problemas que uno ha enfrentado y cómo los he superado… que vean que uno también ha enfrentado dificultades en la vida… que vean que tienen a un par, pero en otra etapa del ciclo vital… siempre mantengo una exigencia académica…y a la lealtad que se genera entre nosotros…
E: ¿Cree que su alumnado confía en Ud., que pueden contarle sus problemas y dificultades y que no se van a utilizar en su contra?
P: Yo creo que sí… por eso algunos me cuentan sus problemas…
E: ¿Cómo describiría al alumnado que se ha vinculado a episodios de infracción de ley o aquellos que provienen de contextos vulnerados?
P: Bueno hay problemas que describen a un alumno conflictivo… donde nacen con una determinada personalidad… uno puede intervenir, manejar… mantener cierto control o aplicar las normas… y que el alumno se dé cuenta… de que puede decidir de qué manera se pueden resolver los problemas… aplicando el respeto a la libertad… pero hay otros elementos que vienen de afuera… entonces ahí, si uno no le da la oportunidad al alumno, de apartarse y de conversar… ya que son temas íntimos… es difícil… porque uno puede tener alumnos conflictivos, tristes, difíciles, íntimos que surgen afuera… y que es muy difícil que a uno le vaya a decir… por esto tengo rabia o pena… entonces, acá uno sabe la evolución de las situaciones y acercarse desde algún flanco… si el problema es de afuera… uno corre el riesgo, en mi caso… y en muchos otros casos de profesores que se vinculan afectivamente con los estudiantes… terminan golpeados afectivamente… y uno se da cuenta de lo débil que uno es… eso son riesgos…
E: Desde su rol de Profesor ¿Qué influencia o impacto cree que tiene su trabajo en la vida de estos jóvenes?
P: o sea debería o yo creo que tendría un alto impacto… me considero una persona creíble… y que el alumno, por mucho que yo le caiga mal o que no tenga ganas de escucharme… sabe que yo soy el profesor… y que en esta situación, puedo entregarle herramientas para salir del charco de agua en el que se está ahogando… aunque sea un charco de perfume… pero soy el único que puede darle herramientas para surgir… porque como no provengo de los herederos de chile… así como yo creía en el profesor que tenía adelante… y que me iba a entregar las herramientas para construir mi

camino… el joven y la sociedad hoy en día también lo saben… hoy no puedo desperdiciar la misión que me dieron…
E: Ud. hablaba anteriormente de la “Intención Pedagógica” al relacionarse con sus estudiantes… ¿a qué se refiere con este concepto? ¿Podría explicarlo?
P: Se refiere a lo que quiero yo, de acuerdo a la responsabilidad académica, social, laboral, humano y de los sueños… de lo que yo quiero como profesor, al enseñarle un determinado contenido a los estudiantes… para qué le enseño algo al estudiante… El sentido del contenido que se le presenta al estudiante… Por ejemplo, en los locos años 20 (1918-1939), entre las dos guerras mundiales… mi intención pedagógica fue que las mujeres valorarán su rol en la sociedad y cuánto les costó estar donde están… después de un millón de años… cómo se lograron esos cambios… entonces hablamos de la mujer… de su rol… mi intención es lograr el objetivo, pasar materia… pero además, que ellos reflexionen profundamente sobre eso… para algunos, fue chocante saber cómo se lograron esos derechos… eso es una intención pedagógica… qué es lo que quiero yo como profesor, al entrar en la sala de clases…
E: ¿Qué aspectos motivan su permanencia en el sistema municipal de educación (fuentes de motivación, recompensas, sueños, compromisos éticos, políticos, experiencias personales, etc.)?
P: Eh… (dubitativo)… primer aspecto es que no hay dónde más trabajar… no es que yo decida me voy a otro lado… no he buscado nuevas posibilidades de trabajo… Quizás, me he mantenido por la estabilidad laboral que ofrece el sistema… segundo, es estable en términos de desarrollo de la profesión… porque sé cómo es el sistema y los plazos del trabajo… sé que se incluyen algunas cosas nuevas… pero ya conozco mis exigencias y mis derechos… además, acá siempre hay cosas nuevas… ahora estamos trabajando para aprender a usar las pantallas interactivas en laboratorio de inglés… hay muchas cosas nuevas y muchos recursos que en el sistema privado… quizás uno no encontraría… y yo tengo esencialmente, libertad profesional y tengo respeto profesional… porque si una situación o decisión profesional que yo no quiero… le puedo decir al director o jefe de UTP… simplemente NO… no lo comparto y punto… se lo hago presente a mis jefaturas y sé que me van a respetar… en otro sistema, me echarían de inmediato, aunque ellos no tengan la razón…
E: ¿En qué situaciones Ud. se desalienta con los procesos de enseñanza y aprendizaje de este alumnado?
P: O sea, con los estudiantes no… pero sí hubo un tiempo en el que no quise seguir siendo profesor… tenía que ver con el ambiente de trabajo… me sentí bastante mal… yo gané un concurso en Valdivia y me sentí estupendo… celebré con mi familia… era el menor de los postulantes y gané… así me fui al Liceo de Niñas… y en los 3 primeros meses, me dio depresión… tuve alopecia areata… estuve con pastillas… andaba muy mal… no bajaba a la sala de profesores… me quedaba en la inspectoría de los quintos pisos… donde hay asistentes de la educación… no bajaba a la sala de profesores… eso me costó un año bajar a compartir con ellos… los 6 años que estuve allí, fueron horribles… no quería ir a clases… el ambiente de trabajo no me acomodaba… el clima laboral era muy empaquetado… lleno de mentiras, poses, caretas y con unas creencias antiguas… donde las señoras colegas mantenían el ideal de que el profesor era una imagen sagrada, alta, inalcanzable… una profesora me llegó reclamando que las niñas habían sido groseras y que eran desafiantes… distinto al ambiente que yo buscaba como profesor… no me cuadraba para nada ese clima… había un trato poco real… yo

muchas veces pensé en buscar otro trabajo… además, que como yo siempre pensaba que el director estaba en contra de lo que yo pensaba… jamás me dieron una hora extra… tenía 30 horas de trabajo… en ese momento, quedé con la mitad del sueldo… tuve problemas económicos en ese momento… entonces el colegio me caía mal…
E: ¿cómo salió de esa situación?
P: Comencé de a poco, a imponer mi forma de vida… a vivir con más alegría… comencé a relacionarme con las colegas… pero yo en el fondo no quería seguir allí… entonces cuando ocurrió el movimiento pingüino, surgió la posibilidad de cambiarme de colegio… y me vine al INSAT… aunque acá habían estudiantes más complejos… pero acá me sentí mucho mejor… el ambiente de trabajo era otro… a pesar de que entraban los alumnos, cosas como machetes o pistolas… pero con todos los problemas de la sala… creo que comencé de nuevo a vivir feliz, siendo profesor… todos los días me siento feliz acá… eso es realmente enfrentar los problemas…
E: ¿Qué relación profesional establece con el resto del profesorado que trabaja con estos estudiantes? ¿Sobre qué bases desarrollaría una mejor relación con sus colegas?
P: aquí la relación es afectiva… gracias a Dios… son todos muy buenos para expresar los afectos… y los que no lo eran, se han ido acostumbrando… se permite uno regalonearse con los colegas… hay un excelente ambiente laboral… además, como yo soy de los más viejos… antes era el más joven en el liceo de niñas… ahora yo soy de los viejos… entonces cuando hay ánimos de bajonearse o cuestionar decisiones malas…yo trato de intervenir… de animarlos a que salgamos adelante… de no bajar los brazos… y como uno ya ha vivido… se dedica a escuchar… nos llevamos bien… bromeamos… puedo dar mi opinión y me siento tomado en cuenta… nos escuchamos mutuamente… todo se permite… lo pasamos muy bien… los recreos son un alimento para el alma… todos juntos, compartiendo y riendo… una relación muy buena…
E: ¿Qué expectativas tiene, a corto, mediano y largo plazo en relación a su proyecto profesional?
P: en el ámbito profesional… a corto plazo, espero que mis alumnos vayan aprendiendo… que les vaya bien y que estén felices… a largo plazo, es encontrarme como todos los días que voy al centro… encontrarme con gente adulta que me saluda con cariño y que reconocen mi trabajo… poder verlos bien…
Ahora en lo personal, yo no aspiro nada más… ya tengo lo que necesito… como profesional, sólo necesito estar al frente de mis hijos… y que ellos vean cómo la gente reconoce mi trabajo… saludo a mucha gente… ellos mismos, me lo dicen en buena de que se sienten orgulloso de lo que yo he hecho…
E: Como Profesor ¿Percibe algún tipo de contradicción en el ejercicio de su práctica pedagógica (a nivel político, social, cultural, currículum, sistemas de evaluación, etc.)? Descríbala brevemente.
P: si… bueno es un tema amplio… el profesor es la única herramienta… en Chile, la pirámide poblacional… tenemos que 1 % de la población es rica y que puede vivir de sus riquezas… el resto para abajo, necesita estudiar… y los padres aunque tengan sueldos de millones, necesitan que sus hijos estudien para que puedan vivir… y ahí entramos los profesores… entonces el país se ha desarrollado de la mano de la educación y de quienes educan… pero nosotros, los que educamos en la enseñanza media… somos los que formamos… formamos esencialmente conciencia… entonces todo lo que la sociedad sueña con la educación, como herramienta para que los muchachos estén bien formados, estén bien… está acá… pero esta conciencia política

nueva que sale de cada alumno… depende de nosotros… y nos van a mantener siempre a nosotros subyugados, a que este es un trabajo que debemos cuidar… desde jefe DAEM hasta los jefes de UTP… nos van a hacer recordar a uno que este es un trabajo que debemos cuidar… y por lo tanto, cuidado con lo que vas a reclamar o lo que vas a hacer… ante cualquier situación, siempre pagamos los profesores y pagan lo mínimo… no es que no hayan recursos… simplemente que en la medida que el profesor esté el nivel de la miseria, va a ser un tipo necesitado… porque a ¿dónde me voy a ir? Si soy profesor de historia… más aún ahora donde hay universidades que surgen no más… sin mayores exigencias… y salen más profesores… y esos profesores van a estar peor que nosotros… ahora esos cambios curriculares que llegan… son tirados de las mechas… los profesores no tenemos nada que decir… nada dicen… al final, siguen cambiando continuamente eso… y esos cambios, lo hace gente que ni siquiera saben lo que hacen… por eso, la educación va ir cada vez más abajo… yo creo que esto cambiara en unos 50 años más, cuando la gente vaya donde un profesional y vea que está mal formado… que termine peor… y vea que el profesional salió de una universidad penca… y tenga que ir a otro profesional, saliendo bien… se darán cuenta de todo lo que costó eso… (Comparando una atención dental por ejemplo)…

E: En relación a su trabajo con adolescentes provenientes de contextos vulnerados y su vasta trayectoria pedagógica ¿Qué necesidades capacitación y/o formación especial cree Ud. que requerirían los futuros profesores que quieran desempeñarse en este contexto?

P: Eh… (dudoso)… no sé cómo se enseñara ahora en las universidades… pero yo pienso que se le enseña al profesor nuevo para atender a un alumno normal o tradicional, con familia (padres, hermanos, mascota, casa, auto, etc.)… con familia bien constituida… muy normal…pobre, pero normal… sin embargo, no se le enseña respecto a cómo relacionarse con un joven que ha delinquido… que es violento o que le tiene odio a la sociedad, odio contra la autoridad… o que ha sido violado… creo que a esa realidad, no se le enseña a enfrentarla… nosotros conocíamos esa realidad… pero no sabíamos la historia previa de muchos jóvenes… si estuvo preso o no… si le habían pegado por ser ladrón qué se yo… se ve que cada joven sueña cosas… que tiene metas… pero no se le puede tratar a todos por igual… creo que eso no lo enseñan… incluso ahora recién se nos habla de los alumnos con problemas de aprendizaje…. Pero no se nos habla de las otras problemáticas que puede tener un estudiante… de cómo aprovechar y aplicar la teoría de las inteligencias múltiples por ejemplo… eso ocurre porque la sociedad nos quiere mediocres… nos exige evaluaciones mediocres… no hay mayor interés en cambiar la realidad… o de capacitar de mejor manera al profesor… en los consejos se nos conversa de cosas muy generales… no hay un trabajo real… la verdad es que no tenemos cómo enfrentar a este nuevo alumnado… con todas las complejidades que tiene… y que es parte de la sociedad chilena… y hay que atenderlo… es un mundo desconocido… por ejemplo, llegó un alumno a nuestro colegio y después de 6 meses supimos que él tenía una sentencia judicial… y que no tenía a su familia en Valdivia… y arrastraba una historia tan cruel… y ninguno de los colegas sabíamos… nos enteramos que un joven lleva 3 años detenido por robo con violencia… y ahí mismo, hay muchos colegas que quieren lincharlo… o sacarlo…

Entonces, realmente nos gustaría que esas situaciones nos informen… que nos den a conocer la realidad de los estudiantes que estamos recibiendo… que nos den cuenta de

los jóvenes y las problemáticas que tienen… porque todo joven tiene derecho a ser educado… y me gusto o no, tienen que llegar a este colegio que es para todos… uno no puede ser indiferente… no puede enojarse con ellos o con el director… hay que darles oportunidades a todos… porque cuando uno se niega a esa realidad, refleja la incapacidad del docente por atender adecuadamente a este tipo de alumnado… es lo mismo que si uno va al médico con 3 dedos quebrados y el médico le diga… yo no veo eso… eso no puede ser… el Estado que provee la educación, debe hacerse a cargo de estas realidades… y también, los profesores… debemos primero ser bien formados… pero además, este tipo de alumno no es reconocido en las políticas educativas… no se habla de ellos… se intenta ocultar esta realidad… se esconde la realidad educativa de aquellos jóvenes que cometen delitos, por ejemplo no hay fotos de ellos que digan que necesitan una educación… incluso, tal como les comentaba a mis alumnos… hay muchos de nuestros estudiantes que ni siquiera viven con sus papas (que son varios)… no tienen a nadie, pero igual necesitan afecto o protección… ni siquiera pueden celebrar el día del padre por ejemplo… cómo es posible que estas cosas no se sepan… más rabia siento uno…

E: A propósito de esto Don Humberto ¿identifica elementos positivos en el sistema educativo actual, vinculado a las necesidades de adolescentes provenientes de contextos vulnerados?

P: Ya que haya educación positiva… pero si pensamos en este tipo de jóvenes en conflicto con la justicia… creo que no hay mayores espacios… dicen que pueden llegar acá, pero no es lo que ellos necesitan… acá todos pueden llegar, pero no es lo mismo… es cómo si un joven con silla de ruedas, le dijéramos que puede llegar acá… pero si no hay ascensores… no es lo mismo… este sistema municipal da hartas posibilidades para los jóvenes… para aquel joven promedio o normal… recién se están abriendo posibilidades para jóvenes con capacidades diferentes, recién abriéndose…

Creo que para aquellos jóvenes que han cometido delitos… las posibilidades son limitadas… pueden estudiar acá… pero no es lo que necesitan efectivamente… la inclusión de estos jóvenes es limitada… porque no es algo que dependa sólo de la escuela… yo no veo que se incluya eso… yo no veo en las noticias, que salgan temas relacionados a que vendrán nuevos recursos o instancias de capacitación para atender a estos jóvenes… de hecho acá en Valdivia… los espacios se limitan a la existencia de la Escuela Marcela Paz que existe al interior de la cárcel de menores… todo para callado… pero no hay más… muy poca gente sabe cómo funcionan esos sistemas… yo desconozco esa realidad… Y prefiero no saberla… porque se piensa que ahí está Frankenstein... A veces, uno prefiere no saber más…

E: ¿Qué cambios personales y/o profesionales ha experimentado, desde el inicio de su profesión hasta la actualidad?

P: En mí… claro que sí… soy un tipo muy contento… el hecho de estar aquí con los jóvenes creo que me rejuvenece… con esto puedo enfrentar la vida… gracias a la alegría de mis alumnos, yo creo que he superado como 20 cánceres… compartir con los colegas… alimentarse de los seres humanos… de cada universo que significa cada uno de ellos… llevar eso y compartirlo con mi familia, es grato… mis hijos me identifican como un tipo feliz… todos los días, tal como soy acá… eso significa algo para ellos… la belleza de cada uno, llega a mí… la comparto con los demás… creo que para mí es un privilegio estar aquí…

ANEXO X

ENTREVISTA BIOGRÁFICA: JULIA

Entrevista a Julia *(Profesora Coordinadora Área Turismo)*

E: Si Ud. tuviera que presentarse ante un grupo de personas que no lo conoce: ¿Cómo se presentaría en esa ocasión?

P: Mi nombre es Julia… tengo 40 años… comencé mis estudios en el Colegio María Auxiliadora… durante la enseñanza básica y media respectivamente… posteriormente, estudié Administración de Empresas Turísticas en la Universidad Austral de Chile… trabajé en ese ámbito durante 6 años o 7 años aproximadamente… luego me casé y tuve una hija… quién tuvo algunas dificultades bueno… de retraso en el desarrollo psicomotor… por lo que me dediqué dos años a ella… para apoyarla en su desarrollo y posteriormente se presentó la posibilidad de comenzar a trabajar en educación… en la enseñanza… comencé con 12 horas… acá en el Instituto Superior de Administración y Turismo… y efectivamente me di cuenta que está era mi vocación… me encanta el turismo, que es lo que estudié… pero efectivamente, me doy cuenta que mi vocación está ligada a la docencia… me considero una persona muy responsable con mi quehacer… comprometida con mi colegio… proactiva… siempre tratando de hacer cosas nuevas relacionadas con la especialidad… por mis alumnos… además, de impartir varios módulos acá en el colegio, soy la coordinadora del área de turismo del Instituto… por lo tanto, siempre tengo que tratar de estar innovando… de estar gestionando diversas actividades, para que los alumnos salgan lo mejor preparado posible del instituto… este es el año 13 realizando docencia… me siento muy contenta… es lo que me gusta… siempre estoy tratando de mejorar mi quehacer… la posibilidad que se me presenta para poder capacitarme… la acepto con mucho agrado… en eso estoy ahora, tratando de vincularme a la oportunidad que se me presenta de la red de tutorías…que se nos presentó acá en el Colegio… En cuanto a mi familia, somos 3 personas… mi esposo y mi hija… mi esposo es Ingeniero Agrónomo… se desempeñó en el área de la Salmonicultura bastantes años… este año, después de 16 años, está viviendo con nosotros… somos una familia unida… bastante emprendedora… no nos quedamos solamente con nuestra profesión… tenemos negocios… todo en función de nuestra hija… que es lo más importante de nuestras vidas… no nos ha tocado fácil… pero yo considero que eso mismo, nos ha dado las herramientas para ser cada día más fuertes… para ser perseverantes…para poder pasar todos los obstáculos que se nos puedan presentar…

E: ¿Tiene algún pasatiempo en la actualidad? ¿Cómo utiliza su tiempo libre?

P: Si, si tengo un pasatiempo… bueno hace ya 4 años que realizo deporte… por lo menos, 3 veces a la semana… Y si puedo, también los sábados… tenemos un grupo, ahí mismo en el mismo gimnasio… que nos permite, además de hacer gimnasia… poder tener actividades sociales… también me gustan harto las manualidades… todo lo que sea crear… me fascina… entonces, si puedo bordar en la casa… utilizar distintos materiales, que tengan relación con la creatividad… me encanta…

E: ¿Cuánto tiempo lleva ejerciendo como docente? ¿Cuánto tiempo lleva trabajando con este alumnado?

P: Este es el año 13 realizando docencia… me siento muy contenta… es lo que me gusta…

E: ¿Existe alguna experiencia educativa especifica que a Ud. lo haya “marcado” especialmente? (la que Ud. recuerde) y quiera comentar ahora?

P: Yo creo que muchas… o sea… recuerdo el caso de muchos alumnos que han tenido realidades muy difíciles… y el ver cómo ellos mismos, con la ayuda de todos nosotros (los profesores), van superando sus problemas… y cómo a la fecha, lo hacen notar… a través de los medios tecnológicos o cuando uno está de cumpleaños… o en cualquier momento… de repente, cuando ellos tienen la oportunidad, nos hacen saber de qué nosotros fuimos un apoyo para ellos… que los motivé en alguna manera, para salir adelante… me hace seguir acá… entonces, las situaciones difíciles han sido muchas… del punto de vista… con alumnos muy conflictivos… por tener problemas en su hogar… del tipo de violencia intrafamiliar… de drogas…y como uno, tratándolos a todos por igual y de no hacer diferencia… y de incluso, de ayudarlos más a ellos… tratando de motivarlos a ellos, para que salgan adelante de los problemas que tienen… en la mayoría de los casos, da resultado… no en todos… a lo mejor uno se frustra un poquito porque uno no pudo hacer todo lo que uno quisiera… pero yo creo que en la mayoría de los casos, ha sido positiva la ayuda que les ha dado el colegio y lo que uno ha podido aportar… entonces eso es lo que a uno en definitiva, lo alienta en el día a día… a seguir adelante en el sistema educacional… a pesar de todas las adversidades que uno puede encontrar en el sistema educativo… la parte emocional… el vínculo que uno establece con sus alumnos… es lo que a uno más lo motiva… por lo menos en mi caso… o de las personas que realmente tienen vocación para estar acá… para realizar la docencia…

E: ¿Cómo se maneja la frustración del docente, ante las situaciones problemáticas que afectan a los estudiantes? ¿Cuándo su intervención pedagógica no da los resultados que uno espera? ¿Cómo reacciona al conocer la realidad de origen de su alumnado?

P: Yo creo que uno tiene que tener claro que la ayuda, uno se la da a todos… uno nunca le va a negar la oportunidad a alguien… pero esto va a depender de la voluntad que tenga el alumno… de poder seguir adelante… de su misma motivación… yo sé que a veces es difícil… porque muchas veces, el hogar no los apoya… incluso, más que animarlos a que salgan adelante… tienden a que ellos, sigan en su misma realidad… pero yo creo que si efectivamente me quedara en la frustración, no podría entregar lo que mis alumnos necesitan… entonces, creo que claro… uno pasa momentos en que lo analiza… y se pregunta, si pudo hacer más… pero tampoco me puedo cuestionar… porque siento que estoy tranquila de haber hecho todo lo posible… de haber entregado todo lo que más pude… y efectivamente estoy clara, de que probablemente no voy a poder llegar a un 100 % de mis alumnos… pero sin embargo, los resultados me demuestran que si llegas a un gran porcentaje… entonces eso es un aliciente para seguir adelante…

E: ¿Cómo o con quienes organiza y/o prepara su quehacer pedagógico en la actualidad? ¿De qué manera decide el diagnóstico o plan de trabajo que considera más apropiado para este alumnado?

P: Bueno uno tiene unos lineamientos que establece el Colegio… pero voy a comenzar desde el punto de vista del currículum… nosotros acá en la especialidad de turismo, hemos logrado fortalecer durante todos estos años, un equipo de trabajo… que nos conocemos bastante… entonces siempre estamos analizando qué es lo que podemos hacer, y como lo hacemos de manera conjunta para sacarle el máximo de provecho a nuestros alumnos… el otro día, ya te comentaba… que trabajamos ya, desde hace bastantes años en la comunidad (de aprendizaje)… entonces si tenemos que trabajar para un aprendizaje esperado… tratamos de que eso se pueda desarrollar, desde distintas disciplinas… y que el alumno pueda desarrollar actividades en los distintos módulos…por ejemplo cuando tenemos salidas a terreno o muestras… acá celebramos el We tripantu… hacemos la muestra del patrimonio cultural… la semana del turismo… entonces, todas esas actividades, las realizamos previamente, durante y posteriormente… realizamos distintos tipos de evaluaciones y trabajamos en conjunto… ahora estamos en un nuevo desafío… porque tenemos una nueva malla curricular… cambió todo el sistema… tenemos nuevos módulos… entonces, no ha sido fácil… tenemos que empezar a estudiar… hay cosas totalmente diferentes, a lo que teníamos anteriormente… hemos tenido que ir conociendo estos módulos… y cómo los vamos enfocando, para que los alumnos, puedan desarrollarlo de manera activa, divertida y práctica… ahora cómo nos enmarcamos en el colegio… creo que acá existe un equipo de trabajo bien afiatado… que nos va orientando respecto a qué tipo de evaluaciones ir haciendo… van analizando cómo es nuestro avance en el currículum… qué es lo que tenemos que ir haciendo… qué es lo que tenemos que ir fortaleciendo… nos da parámetros… sugerencias…referencias… acá a nuestro colegio, llegan muchas solicitudes… que no están calendarizadas… como fue por ejemplo, hace algunas semanas… para que participemos del festival de los humedales… hace algunas semanas… donde lo primero que tuvimos que hacer, fue estudiar, qué especies tienen… ir analizando, viendo… algunos se dedicaron a hacer trípticos de cómo crear conciencia respecto a la protección de los humedales… los demás, en otro módulo… hicieron fichas de las especies que están allí, de la flora y fauna, su hábitat… de todas sus características… otros se prepararon para ir y montar el stand el día sábado… para entregar la información… y trabajamos distintas asignaturas, en algo que no estaba dentro de nuestra programación… pero tenemos súper claro que así es nuestra especialidad… por lo tanto, tratamos de adaptarnos e ir modificándonos según lo que la comunidad valdiviana necesita… esperamos ser un aporte también para la comunidad… entonces, si ellos nos necesitan, tratamos de vincularnos e incorporarnos…

E: ¿Con qué asignatura se vinculan mayoritariamente y de qué forma, realizan o coordinan, los procesos de evaluación?

P: bueno principalmente, son los módulos de formación diferenciada… pero… ha costado… pero yo creo que lo hemos ido logrando… vencer un poco… las limitaciones que se producen con los módulos de formación general y diferencial…siempre ha habido una distinción entre estas áreas… de ir rompiendo esas barreras… por ejemplo, ya hay varios profesores que nos acompañan a las salidas en terreno… que es como la característica de nuestra especialidad… y nos están colaborando mucho más… y están reforzando parte de los aprendizajes en lenguaje, matemáticas, historia e inglés… sobre todo en Inglés, yo creo que con mayor razón… que nuestros alumnos tienen que

comunicarse, tanto de manera oral o escrita con los turistas… no ha sido fácil con esos módulos… pero lo hemos ido involucrando… y eso ha sido bonito… porque ellos han podido ir valorando nuestro trabajo… el profesor de historia, el año pasado hizo un recorrido con los alumnos… así que yo creo que los vínculos están siendo cada día mas importantes…

E: Ok… Considera que ¿Ha recibido algún tipo de preparación/formación específica, para poder trabajar con adolescentes que provienen de contextos vulnerados? ¿Cómo se ha preparado para enfrentar esta realidad?

P: si yo creo que esto ha sido más o menos reactivo en realidad… por lo menos anteriormente… porque se nos presentaba alguna situación… a lo mejor no lo supimos abordar bien… y ahí se llamaban a los profesionales, para que nos den alguna orientación, sugerencia o información… esto ha ido cambiando con el paso de los años… pero surgió de esa manera… antes era mucho más reactivo… en la medida que no podíamos resolverlo… nos dábamos cuenta de eso y que requeríamos alguna capacitación específica… solicitábamos la ayuda de algún profesional… hemos recibido la ayuda de algunos organismos… como SENDA por ejemplo…que nos ha dado instrucciones para trabajar con algunos alumnos… específicamente, con nuestros alumnos infractores de ley… creo que no la hemos recibido… no lo recuerdo muy bien… también con algunos psicólogos… pero de todas maneras, creo que nos falta más información en esos aspectos… el hecho de que se presenten conflictos… y posteriormente, de ir viendo eso… de cómo abordar los conflictos… nos ha ido ayudando para ver cómo hacemos nuestros manuales… de revisar nuestro manual de convivencia, nuestros protocolos de acción… nuestros reglamentos internos….de realizar un debido proceso… de que se le den todas las oportunidades a los alumnos, antes de establecer alguna sanción…

E: ¿Cómo cree Ud. que se trabajan los manuales de convivencia escolar en su establecimiento, considerando los contextos vulnerados (violencia, pobreza, antecedentes delictuales, etc.), de los cuales proviene su alumnado?

P: Como lo mencionaba acá… yo Creo que lo hemos trabajado bastante… no es algo desconocido…lo trabajamos en conjunto… es muy importante… de manera reiterada… todos los años, vamos haciendo modificaciones… ahora se pulieron algunos protocolos… se han ido mejorando y modificando…yo creo que esa parte está… pero lo que falta a veces, es tratar de que los procesos sigan su curso… para que no nos saltemos ninguna etapa… a lo mejor, nos falta conocimiento para dejar lo más claro posible los protocolos… para que no se produzcan dobles lecturas… han venido personas también… que nos han dicho falta esto o lo otro, que nos han ido orientando… acá en los consejos de profesores y de profesores jefes, se reúnen cada 15 días, para ir viendo las problemáticas que afectan a los cursos… y se van estableciendo algunas soluciones, para ayudar a los estudiantes… tenemos la fortaleza de que somos pocos alumnos… y siempre se está buscando la forma de ayudar a los alumnos… de cómo encauzarlo… acá nunca se sanciona a priori, sino que se busca la mejor forma de apoyar al estudiante… acá como profesor jefe, tengo el deber de tener charla con la orientadora, para que me dé alguna sugerencia u orientación… acá tenemos un equipo de apoyo psicosocial… donde hay una psicóloga, asistente social… y quienes dentro de sus posibilidades, hacen todo lo posible para que el estudiante siga

manteniéndose en el sistema… y de que pueda cambiar de actitud… e incluso acá en el colegio, hay un equipo que visita a los estudiantes que no están viendo a clases… va un equipo… esto partió el 2015… donde va un equipo y ve lo que está pasando… y trata de que el alumno vuelva a insertarse… lo que yo veo que no sucede en todos los colegios… a lo mejor, por la cantidad de estudiantes que tienen… pero yo creo que acá efectivamente, estamos viendo cómo mejorar esos procedimientos…

E: ¿Cómo resuelve las dudas que le surgen, sobre la manera de intervenir con este tipo de jóvenes? ¿Son efectivos los apoyos que tienen?

P: Si, yo creo que sí… bueno acá… si… acá, a veces en general, hay situaciones que como colegio decimos... ¿estaremos haciendo esto bien? Y entonces ahí, nuestras autoridades consultan a los organismos competentes, para ver cómo estamos haciendo las cosas… si el procedimiento es el adecuado o no… Por otra parte, nosotros como profesores, recibimos el apoyo del equipo psicosocial… que nos orientan… y quienes ven cómo nos pueden ayudar… y cuando escapa de sus competencias, realizan el nexo para alguna charla especial… mira incluso una vez, vino hasta una jueza que nos habló del debido proceso… de todas las instancias que tiene un alumno, para abordar su conducta… hasta desde esa perspectiva, hemos tratado de que nuestro manual de convivencia esté bien diseñado y de cómo generar cambios en nuestros estudiantes…

E: ¿Recuerda algún momento crítico o difícil en su trayectoria profesional, que esté relacionada con estos estudiantes? ¿Qué aprendizajes, dudas o confusiones, pudo construir a partir de esta experiencia?

P: Mira por lo general, creo que no he tenido mayores conflictos… yo acá, tengo buena relación con los alumnos… de respeto mutuo… soy súper respetuosa… y al final, eso es recíproco… eso creo que me ha favorecido… en general, soy bien rigurosa en mi quehacer… soy exigente… yo les entrego todas las posibilidades, pero también les exijo y quiero que me respondan… a pesar de eso, tengo una buena relación con todos… alguna de las cosas que me han marcado… fue hace años atrás… el caso de un estudiante que era muy complicado… y desde la especialidad de turismo, teníamos bastante miedo respecto a lo que podía hacer en la práctica profesional… algunos docentes decían que no lo enviemos a ninguna parte, porque nos va a dejar mal… y finalmente, decidimos darle la oportunidad entre todos…y gratamente nos sorprendió… quizás fue una de las mejores prácticas profesionales… eso nos demostró de que a pesar de todas las dificultades que pueden tener… de las conductas que tienen en el colegio y una vez que salen… maduran… no sé… o se dan cuenta, de que el título les va a servir para salir adelante… se produce un cambio de actitud… eso yo lo recuerdo… porque realmente era un alumno muy complicado… con situaciones de robo (antecedentes delictuales)… estábamos con mucho temor… pero desde el momento en que realizó su práctica, nos demuestra que ellos pueden cambiar y de que teníamos que darle una oportunidad…

E: ¿Qué fue lo que explicó ese cambio en el estudiante? ¿Qué reflexión generaron como profesores, respecto a este caso?

P: Si… mira lo positivo ahí, fue que se encontró con un centro de práctica profesional que lo apoyó también y que le entregó todas las posibilidades para que se pudiera desempeñar… además, fue algo que le gustó mucho… realizó su práctica en el fundo

Teja Norte… entonces pudo sentirse importante… de que su conocimiento era valorado por las personas… de comunicarse con los turistas… de preocuparse de todas las dependencias… de tener todo bien, para los turistas… de hacer rutas guiadas para las personas… creo que efectivamente, lo tiene que haber hecho bien… tiene que haber recibido buenos comentarios, por parte de los turistas… buenos comentarios de sus empleadores… por lo tanto, creo que ahí él se sintió valorado… creo que por ahí, el demostró realmente que él podía hacer cosas… de que realmente podía…

E: Ok ¿Cómo aborda o enfrenta los problemas de motivación de sus estudiantes?

P: Bueno… primero como te comentaba… tengo una relación bastante cercana con los estudiantes…en el aula, se producen muchas situaciones… uno no puede tener el control sobre el 100 % de las cosas o de lo que está pasando… pero por lo general si… siempre hay algún alumno que está más decaído o que está tendido en la mesa… otro que está mal… alguno que quizás no reaccionó bien…por lo general, trato de conversar con ellos… pero también, trato de no presionarlos tanto… de que avancen… y siempre que termina la hora de clases…trato de conversar con ellos… creo que desde el punto de vista pedagógico, tengo no solo la responsabilidad de enseñarles conocimientos… sino que de ir más allá, de variar los contenidos… de motivarlos… me preocupo de que la sala de clases esté bien adornada… hacemos trabajos grupales… yo trato de ir variando en las metodologías… de que el alumno se vaya motivando… pensando que están todo el día en el colegio, son 12 módulos los que tiene la especialidad… …esa es nuestra responsabilidad… los llevo a la sala de computación o los saco a terreno… entonces, las evaluaciones son de diferentes maneras… esa es la responsabilidad que como pedagogos tenemos… de motivarlos… de darles a todos, las oportunidades… para que las metodologías sean activas… no saco nada acá en Turismo, de que ellos copien la materia solamente… claro la materia es necesaria que ellos diseñen circuitos, de establecer protocolos y atender al turista que se accidenta, de entregar la información de buena manera… pero también es importante que ellos hagan cosas, para que practiquen los conocimientos… ellos tienen que hacer… se hacen simulaciones… muestras… tratamos continuamente con los profesores de que hagan cosas… el año pasado, se hicieron City tour a todos los colegios de octavo… no solamente a ellos… sino que ya hace 3 años, hicimos pasantías con otros colegios… hemos ido a Panquipulli… a Puerto Varas… LLifén… nosotros vamos, nos reciben y nos muestran lo que hacen en términos turísticos… y posteriormente, nos toca a nosotros recibirlos por la misma cantidad de días… la idea es que ellos se sientan bien con su especialidad y la quieran… de que se sientan contentos… de que tengamos buenos profesionales, cuando ellos salen de acá…

E: En lo específico ¿Cómo organiza la evaluación y qué instrumentos suele utilizar? ¿Qué persigue con dichas evaluaciones?

P: Bueno acá por norma o reglamento, acá siempre tiene que haber una prueba… siempre tiene que haber una prueba de contenido, según la cantidad de horas del módulo… tiene que haber una prueba de contenido… pero eso no significa que no se puedan hacer otras cosas… tenemos varias rúbricas… Por ejemplo, donde uno evalúa lo que ellos debieran hacer como guías turísticos… ellos conocen esa rúbrica y se evalúa en terreno… si entrega una información clara y precisa; si se presenta de manera adecuada; si entrega información histórica sobre el lugar, etc… se hacen

simulaciones de eventuales situaciones que podrían enfrentar en el trabajo profesional (reclamos de una sobreventa; cómo actuaría si fuera una recepcionista, etc.)… lista de cotejos… las disertaciones, para evaluar como organizan un trabajo y el material de apoyo… utilizamos las co-evaluaciones, donde los compañeros le dicen cómo pueden mejorar y la forma de comunicarse… utilizamos también las autoevaluaciones… pero siempre, sin dejar de lado, las pruebas de contenido… eso no lo podemos dejar…

E: ¿Cómo caracterizaría el aprendizaje de sus estudiantes? ¿Cómo entiende o identifica los avances o retrocesos de éstos jóvenes?

P: Bueno siempre trato de ir reforzando los contenidos… y también de ir vinculando los contenidos… de que ellos realmente entiendan por qué están aprendiendo y para qué les puede servir en el futuro… ahora igual siempre me pregunto cómo atender a los estudiantes más aventajados… de hecho, el año pasado estuve realizando una pasantía en el Programa ALTA Uach… donde te enseñan diferentes metodologías… para ver cómo uno puede fortalecer las habilidades de los estudiantes con mayores capacidades cognitivas… a través de los test… se preocupan de ellos, de sus talentos… desde la básica y le entregan herramientas para que ellos se vayan desarrollando… y eso a lo mejor falta un poco acá… y por lo mismo, yo he tratado de ir incorporándolo en nuestro Liceo… de cómo apoyar a los estudiantes más aventajados y que quizás no son muchos a lo mejor… de cómo fortalecer las habilidades que ellos tienen… pero sin dejar de lado a los demás… tenemos alumnos que pertenecen a los proyectos de integración… nuestro parámetro de estudiantes es bastante amplio y diverso… entonces en función de sus avaneces, los voy ayudando… trato de ir retroalimentando… de ir ayudándolo… de cómo puede ir mejorando… de darle posibilidades… a veces, no se puede… porque uno tiene que cumplir un currículum… uno trata por lo menos de hacerlo…

E: ¿Qué estrategias utiliza para mediar las dificultades de aprendizaje de sus estudiantes?

P: Ahora hay un apoyo bien importante, porque tenemos un equipo por parte del Proyecto de Integración… donde tenemos dos profesionales que vienen al aula… y que están apoyando a los alumnos… no solamente acá… sino que también en el aula que tienen ellas… hay una retroalimentación continua… respecto a lo que son los contenidos y de cómo ir abordándolos…y además de las evaluaciones… se hacen evaluaciones diferenciadas… entonces, se envía el instrumento, según cómo uno piensa… ya adecuado, y después ellos van incorporando sugerencias… porque es la primera vez yo creo… que tenemos alumnos con diversas características y como profesores nos vemos enfrentados a la evaluación diferenciada… a alumnos con diferentes características… bueno más aún, yo creo que soy muy empática por la situación personal de mi hija… yo creo que eso, a pesar de que los profesores tengan la voluntad de hacerlo… y creo que hay que vivir las cosas efectivamente, para saber lo que se siente y estar en los zapatos… por eso, desde esa perspectiva… creo que soy muy empática, yo trato de ayudarlos en todo lo que puedo… para que ellos aprendan… o sea, trato de ser muy paciente… de tratar de abordar de la mejor manera posible… el hecho de que yo también hago eso con mi hija… que eso me ha ayudado, me ha dado las facilidades para tener más llegada con ellos… de que tenga la parte didáctica que he ido desarrollando de manera innatamente… como mamá, por la relación con mi

hija… entonces, eso me ha ayudado… eso trato de hacerlo con los chicos…creo hay mayor voluntad acá en el colegio… tenemos proyecto de integración hace 3 años…pero falta todavía… hay de todo en la viña del señor… hay unos profesores a los que les cuesta más incorporarse… hay materias que a lo mejor son más difíciles para que los alumnos lo puedan entender… pero creo que estamos en buen camino… creo que los colegas están con más conciencia de que los alumnos son diversos… y de que tenemos que presentarles a todos, las mismas oportunidades…

E: ¿Podría describir, brevemente, una clase típica dirigida por Ud.? ¿Qué le llama la atención?

P: Bueno, lo primero que yo hago siempre… es tu ves ahí el objetivo… los alumnos tiene súper claro, al ingresar… el objetivo, es decir… qué es lo que vamos a aprender… para qué les va a servir… qué es lo que vamos a hacer… traigo varias actividades durante la clase…o sea, no es una clase expositiva 100 %… si es que tengo que pasar algún concepto, probablemente traigo un power point… donde le explico el contenido… pero la mayoría de mis clases son activas… traigo una pauta de trabajo… o hago algún trabajo grupal… o alguna situación que hacer… pasamos la materia, pero la aplicamos de inmediato… reforzamos y después entre todos, hacemos como una conclusión de la clase… qué es lo que aprendieron y qué es lo que hay que mejorar… más menos esa la estructura…

E: ¿En qué momento prepara ese material?

P: Generalmente, los profesores preparamos esas clases en la casa… pero acá en el colegio, trabajo al 100 %... yo trato de ocupar al máximo mis horas… nunca repito el material… siempre estoy tratando de hacer cosas nuevas… más ahora, de que tengo 3 módulos nuevos… de que tenemos que ir aprendiendo nuevas cosas… con los colegas de aquí de la especialidad de turismo… tenemos mucho fiato… El equipo lo conforman…. Bueno justo se nos fue un profesor… Don Ricardo que se fue el viernes, que me acompañaba siempre a terreno… también está la Profesora Pamela, con ella también trabajamos al 100 %… la profesora de inglés, que lleva dos o tres años… de a poco se ha ido incorporando a la especialidad… el profesor de historia (Don Héctor Martín)… y ahora llega un profesor que va a reemplazar a Don Ricardo… él ya estuvo trabajando el año pasado, con los talleres… entonces igual tengo hartas expectativas… porque yo vi el año pasado, como trabajó con los segundos medios… llevándolos a terreno… porque igual algunos profesores tienen miedo de sacarlos… pero él lo hizo bien.. Él me di cuenta que tenía bastante motivación… va a ser un aporte a la especialidad… entonces todos ellos, vamos haciendo cosas en conjunto para sacar adelante la especialidad…

E: ¿De qué manera se relaciona o dialoga con aquellos estudiantes que han estado vinculados a episodios de infracción de ley (tanto dentro como fuera del centro escolar)? ¿Qué aspectos caracterizarían dicho vínculo?

P: Creo que lo que me caracteriza es que soy una persona cercana con ellos… de que me preocupo por lo que les está pasando… más allá de que sé que tengo que entregarles conocimientos y hacer mi clase... si tengo que dedicar un tiempo para preguntarles como está… lo hago… soy cariñosa… cercana… siempre saludo… me acerco a ellos… pregunto cómo están… creo que soy como la mayoría de los

profesores de este colegio… porque creo que algo que nos caracteriza, es la cercanía y preocupación por ellos… creo que donde nosotros podemos salir con ellos, al igual que en la otra especialidad… pero mayormente, en la nuestra… tenemos salidas continuas, también nos brinda una cercanía mayor… uno los conoce desde otra perspectiva… conoce mucho más a sus familias… qué es lo que hacen…cuáles son los problemas que hay… yo creo que esas instancias nos permiten compartir y conocernos mucho más… además que son cursos súper pequeñitos… entonces es prácticamente una familia… nos conocemos todo…

E: ¿Cree que su alumnado confía en Ud., que pueden contarle sus problemas y dificultades y que no se van a utilizar en su contra?

P: Si por supuesto… yo creo que sí… totalmente… (tiende a evadir la pregunta).

E: ¿Cómo describiría al alumnado que se ha vinculado a episodios de infracción de ley? ¿Cómo lo abordan al interior del consejo de profesores?

P: Mira en el caso de alumnos que han estado recluidos… yo no sé si será por política… pero por lo menos el caso del que yo tengo conocimiento… no fue una información que se haya entregado de manera formal… me parece que no hay que informar de esas situaciones… en esa oportunidad… Efectivamente… claro porque yo salgo con los alumnos… que ocurrió hace algunos años atrás… a veces, en estas reuniones de profesores… se comentan estos casos… pero no fue una información formal… en el caso nuestro, se le entregaron las mismas responsabilidades… para nosotros, fue un alumno más… e incluso, hubo mucha más cercanía… porque queríamos que saliera adelante… salió a terreno con nosotros y de la misma manera, como todos los alumnos… sin problemas… la única diferencia, de que como lo venían a buscar acá… Y a veces me decía… profesora ¿por qué no me deja acá en el centro? Yo le decía… no, yo me comprometí en llevarte de vuelta al colegio, porque es mi responsabilidad… allá te pasan a buscar…Y me lo traía al colegio… creo que esa fue la única diferencia… él fue un alumno muy cariñoso… súper responsable… no sé qué inconvenientes habrá tenido… pero por lo menos acá… la profesora jefe (Pamela), la Inspectora y yo… siempre estábamos preocupados por él… ante cualquier problema, se llamaba a la psicóloga o tutora que venía al colegio… y que lo ayudaba… a pesar de que no hubo un reconocimiento formal de la situación… los que sabíamos de esto… creo que estábamos pendientes de todo, para que este chico estuviera bien y saliera adelante…

E: Desde su rol de Profesor ¿Qué influencia o impacto cree que tiene su trabajo en la vida de estos jóvenes?

P: Yo creo que mucha… estamos con ellos, muchas horas… 44 horas a la semana… muchas veces, más horas que con sus propios papas… acá existen muchos alumnos que no tienen el mayor compromiso en sus casas… o que no tienen afecto… acá tenemos alumnos con situaciones muy complejas… tenemos situaciones muy complejas como: situaciones de violación por parte de los padres, hacia las niñas; robos, violencia, etc. Entonces, efectivamente, uno trata de ser más cercano a eso… de las necesidades que ellos tienen… y de cómo apoyarlos en su proceso de aprendizaje…

E: ¿Qué aspectos motivan su permanencia en el sistema municipal de educación (fuentes de motivación, recompensas, sueños, compromisos éticos, políticos, experiencias personales, etc.)?

P: Bueno lo mismo… lo que me motiva, día a día… son ellos… cuando a mí me dicen… profesora… gracias por lo que me ayudó… por Ud. yo he salido adelante… profesora, me gustaría ser como Ud. y hasta ahora… en cualquier momento, me encuentro con algún mensaje lindo… que te dicen… lo estás haciendo bien… tienes mucho que aportar… y yo creo, que finalmente para los que estamos en educación… esta es nuestra casa… trato de darles un buen ambiente en el aula… y yo creo que mi responsabilidad es mucha… de que ellos, puedan salir adelante… creo que formamos un buen equipo de trabajo, en general… todos ponemos nuestro granito de arena, para que los alumnos puedan salir adelante…y efectivamente, son mínimos los casos en que hemos tomado la decisión de que no se puede hacer nada… pero yo creo que en el 98 % de los casos, el colegio trata de sacarlos para adelante… yo creo que eso lo sabemos… la responsabilidad que tenemos frente a estos chicos que vienen de condiciones difíciles… muchos arrastran situaciones difíciles… con porcentajes altísimos de vulnerabilidad… más allá, de que tenemos que entregarles muchas más cosas, que los conocimientos… uno sabe, que tenemos que ir más allá…

E: ¿En qué situaciones Ud. se desalienta con los procesos de enseñanza y aprendizaje de este alumnado?

P: Bueno pasa muchas veces… de repente uno está trabajando hasta las dos de la mañana, preparando un material y cree que va a ser la maravilla… y luego, uno llega a la clase… y el alumno no lo tomó como yo quería… o no lo valoró como yo esperaba… claro, esas son situaciones que quizás en el momento, a uno lo desmotivan un poco… pero ahí está el tema de ver qué pasó… creo que uno también tiene que ver… por qué no resultó eso… y efectivamente hay días en los cuales, los chicos están más cansados que otros… no tienen tantas ganas de escuchar… o donde han hecho tantas actividades, que ya no quieren más guerra… uno tiene que ir viendo qué fue lo que hizo que esto no resultara…o a veces, cuando uno viene con todas las ganas y el estudiante te responde mal… pero creo que esas cosas pasan… a veces, te da enojo o frustración en el momento… pero luego eso pasa… para las personas que tenemos vocación…acá eso pasa y después uno vuelve a retomar… y total, son muchos más los momentos bonitos que uno tiene con los alumnos…

E: ¿Existen algunas otras instancias de profesores, para reunirse y revisar estas situaciones?

P: sí, claro que sí… por supuesto… este mismo tema de reunirnos los profesores jefes… cada 15 días de reunirnos… ese es un espacio para compartir… que antes no se daba… porque antes, estaba el consejo general de profesores… donde se revisan otro tipo de situaciones como de disciplina y muchos temas más…pero no es lo mismo… que estén los profesores jefes, el equipo de psicólogos… y se vayan viendo el caso a caso… sugerencias para saber cómo actuar… de cómo trabajar colaborativamente… para que ese alumno esté mucho mejor… además, estuvimos también un tiempo, haciendo tutorías… eso quizás ha ido quedando un poco… pero creo que eso era positivo… yo tenía a cargo 5 alumnos, a los cuales no les hacía

clases… y me entrevistaba con ellos… les hacía un seguimiento… frente a situaciones complicadas, ellos recurrían a uno y se les orientaba… se llevaba una carpeta, para saber qué personas lo habían atendido o visto… cómo habían actuado… creo que eso es algo que deberíamos retomar…

E: ¿Qué expectativas tiene, a corto, mediano y largo plazo en relación a su proyecto profesional?

P: Muchas… a mí me encanta todo lo que es la parte de didáctica, metodología, evaluación, … me encanta hacer clases, pero también creo que podría ser una buena Jefa de UTP… creo que me gustaría ser parte de una UTP… allí podría desempeñarme de buena manera…

E: Entrando a la última temática de esta entrevista… Como Profesor ¿Percibe algún tipo de contradicción en el ejercicio de su práctica pedagógica (a nivel político, social, cultural, currículum, sistemas de evaluación, etc.)? Descríbala brevemente.

P: Claro… yo creo que ahora estamos en una situación bien compleja… estamos en una incertidumbre… se aprobó una ley que establece una clasificación de los docentes… para los docentes que estamos en la educación técnica profesional, nunca hemos tenido una evaluación… entonces no sabemos en qué etapas vamos a quedar… porque para esto también, se ve cómo te fue en la evaluación… si fuiste destacada o no… estamos ahora en un momento de incertidumbre… no sabemos si nuestro sacrificio, nuestras capacitaciones y nuestro tiempo, se va a ser bien recompensando en alguna manera, en el tramo que vamos a quedar… sería injusto que quizás algunas personas quedarán en un tramo más adelante que nosotros, si efectivamente por políticas no hemos tenidos evaluaciones… no es que no hayamos querido… yo muchas veces quise evaluarme, pero nunca salió la especialidad de turismo por ejemplo… cada ciertos años, eran algunas especialidades evaluadas… no fueron todas… entonces, existe ahora una incertidumbre que para todos a nivel nacional… para ver qué pasa ahora y los nuevos cambios… siento también que falta mucho (duda)… conocimiento de aquellas personas que hacen las modificaciones del currículo… falta incorporar a expertos, a personas que sepan de turismo… que conozcan cual es la realidad, de lo que un alumno necesita… antes de insertarse en el mundo laboral… efectivamente veo que existe poco conocimiento… cuando revisamos los nuevos módulos que se desarrollaron… hemos tratado de mejorarlos, según el contexto de lo que necesita la Región… pero siento que se hacen muchos cambios a veces… sin mayor análisis… falta todavía por ir mejorando… lo primero que hay que mejorar, es la visión que se tiene del profesor… porque socialmente es muy injusta.. a mí me molesta mucho cuando se dice que los profesores son flojos o que son “gana pan”… sé que en todas las profesiones hay personas que probablemente lo hagan… pero la mayoría no… siento que es muy injusto… la mirada que se tiene mucha veces de esta profesión… es bastante simple… de lo que realmente realiza un profesor… bueno… esperemos que esto vaya avanzando para bien… pero creo que falta mucho… acá en el colegio, tratamos de hacer todo lo posible… pero siempre faltan recursos… se hace todo, en la medida de lo que se tiene…

E: ¿Qué cambios personales y/o profesionales ha experimentado, desde el inicio de su profesión hasta la actualidad?

P: Bueno hartos… de partida, yo cuando comencé… partí como Administradora de Empresas de Turismo… y no como profesora… claro me gustaba… pero no tenía conocimientos de cómo hacer una buena clase o de cómo evaluar… efectivamente, yo creo que esto pasa en muchos colegios técnicos profesionales, donde hay personas que hacen clases siendo profesionales (y no pedagogos)… yo creo que está bien que exista eso, pero también es necesario que esas personas reconozcan sus debilidades y de que tenemos que capacitarnos…por eso te manifiesto… son muchos… yo cuando comencé, hice diplomados, cursos, etc. Hasta que finalmente saqué mi Pedagogía en Enseñanza Técnica Profesional… eso me ha permitido ir mejorando mi quehacer profesional en el contexto educativo…

E: Bien ¿Cuál es la visión prospectiva (o de futuro) que Ud. visualiza, respecto de las posibilidades de mejora de las prácticas educativas de los maestros que como Ud. trabajan en contextos vulnerados?

P: Bueno lo que yo veo es que efectivamente, falta un trabajo más cercano con cada uno de los alumnos… ir avanzando en función del ritmo que tiene cada uno de ellos… si acá no podemos tratarlos a todos por igual… yo siento que eso a veces, es una falla del sistema educativo… puesto que nos exige que pasemos un módulo completo, pero tú no puedes hacerlo… si tú alumno tiene características diferentes… yo creo que ahí, hay que hacer mucho… hay que capacitar a los profesores para que hagan clases entretenidas… no significa que uno tiene que tener a los chicos todo el rato riendo… de lo que se trata es que sean dinámicas, divertidas… didácticas, distintas… que el alumno logre ver el sentido de la clase… yo creo que a lo mejor el profesor, se ha ido desmotivando… ya que no se les reconoce el perfeccionamiento… de que no se les motiva para que se capaciten… yo creo que por esa parte hay que comenzar… cómo llevar nuevas metodologías hacia el alumno, conociendo su ritmo de aprendizaje e ideal sería, poder hacer estas clases integradas… donde uno de alguna manera, lo trata de hacer… acá lo hemos tratado de hacer… pero muy básico… pero sería lo ideal… que algunos trabajen con mapas… que el otro, esté haciendo un circuito… justamente eso lo ví como un desafío… de cómo poder hacer una clase en mi módulo, con grupos de trabajo y en el que los chicos vayan pasando etapas, en función de cómo vayan avanzando… de enfocar el conocimiento, hacia las necesidades de los alumnos…

E: Al inicio de la entrevista, Ud. hablaba de las redes de tutoría… ¿Qué es lo que sabe de aquello?

P: bueno es algo que se nos presentó… yo no he tenido tiempo de revisarla más allá… pero lo que yo tengo entendido, es que las tutorías es una entrega de conocimientos en conjunto… donde le entrego un tema al alumno… y luego él, lo va profundizando, según sus intereses… ahí la retroalimentación es mutua… tengo entendido que de esa manera se va trabajando… se va fortaleciendo el conocimiento… lo mismo aplicado con los colegas… de que haya una relación recíproca… en los aportes a las clases… es algo súper atractivo… tengo muchas expectativas con esto… ojalá que vaya en beneficio de nuestros alumnos…

E: Finalmente, en base a su experiencia y trayectoria profesional ¿Qué crítica realizaría al sistema educativo actual?

P: Claro yo creo que por supuesto, la responsabilidad que tienen los profesores es amplia… también démosle espacio y tiempo para que el profesor pueda diseñar materiales… preparar una buena clase… creo que el tiempo falta… yo veo como muchas veces, de repente, tendemos a utilizar algo del año pasado… alguna guía y se multiplica… y esa no es la gracia… la idea es ir avanzando, mejorando el material… el tiempo siempre es escaso… el sistema educativo tiene que darle al profesor… conocimientos, recursos y tiempo para que el profesor pueda mejorar…efectuar mejores clases…considero que no es posible, que si el profesor necesita materiales… lo tenga que traer de su casa o comprarlo con sus recursos… que pueda tener materiales para hacer una buena clase… de repente uno quiere utilizar una actividad con papelografo y no hay… siento que se le deben dar herramientas, para hacer mejor su trabajo…

E: Por último, ¿Qué elementos considera positivos en el sistema educativo actual?

P: En el caso nuestro, en lo que es formación técnico profesional… Me parece que comenzamos sin nada… esa es la realidad… cuando comenzamos la especialidad, no teníamos nada… ni siquiera un folleto… todo fue con esfuerzo nuestro… de lo que íbamos consiguiendo… en la actualidad, hay una mayor preocupación para la formación técnico profesional… no es lo que quisiéramos, porque existe una dualidad ahora… porque nos piden que saquemos profesionales… pero por otra parte, nos piden que los alumnos den la PSU, que les vaya bien y que sigan estudiando... esa es la dualidad que se presenta…
En el tema de equipamiento, si hemos ido mejorando… aunque con la toma, hace 6 años, llegamos a tener excelente equipamiento y se fue perdiendo lamentablemente… pero bueno, ahora llegó un laboratorio de inglés de última generación, que nos va a permitir mejorar nuestra formación en el idioma… ahora tenemos un nuevo minibus para 30 personas… hemos optado a mayor infraestructura…
Nos faltan mayores capacitaciones, que me preocupan un poco… tales como sistemas de reserva… esos conocimientos, no los tienen todos los profesores… entonces yo creo que el Ministerio, si quiere que se logren esas competencias en los alumnos, deben capacitar a los profesores… pero en fin…lo que sí ha ido aumentando el interés por la formación técnico profesional… no en un 100 %... pero si en equipamiento…

ANEXO XI

ENTREVISTA BIOGRÁFICA: JUAN

Entrevista a Juan *(Profesor de Matemáticas)*

E: En primer lugar, Don Juan… ¿me podría decir su nombre completo? ¿Cuánto tiempo lleva trabajando en el sistema público? Todo lo que ud. pueda aportar por favor…

P: Mi nombre es Juan Riquelme Miranda… Profesor de Matemáticas y Física egresado de la Universidad Austral de Chile en el año 1986… eh… este año… el 1 de septiembre 2016, cumplo 30 años como profesor… realizando clases de matemáticas, física y computación… he trabajado ya… en el inicio de mi carrera… en algunos colegios haciendo reemplazos hasta que en el año 1991 fui contratado para trabajar en el Liceo Tomas Cochrane… donde estuve 22 años y hace 4 años que llegué aquí al INSAT…

E: Ok… Don Juan, cuénteme… ¿En qué otros establecimientos ha trabajado?

P: Recuerdo que comencé trabajando en Panguipulli… en la Escuela María Alvarado Garay… fue mi primera experiencia… me contrataron para hacer clases de matemáticas en séptimo y octavo básico... y para hacerme cargo del taller de computación… luego realicé un reemplazo en Temuco… en el colegio Bautista de Temuco, por un año como reemplazo… después… a Máfil, en el Gabriela Mistral de Máfil, donde estuve también un año… y… luego regreso a Valdivia, donde también estuve haciendo un reemplazo de 1 año en el Liceo Armando Robles Rivera… y de ahí ya al Liceo Tomás Cochrane (donde estuve por 22 años)… y paralelamente donde estuve también haciendo clases en el colegio particular subvencionado El Austral…

E: Don Juan… ¿Podría hablarme brevemente, acerca de su familia y el entorno socio-comunitario en el que reside actualmente?

P: Bueno… Estoy casado con Gilda… mi esposa, llevamos 31 años de matrimonio… tenemos 2 hijas… una de ellas, ya es Profesional… que es Psicóloga… y la otra, está por egresar de matemáticas… eh… tenemos una nieta… nací en Valdivia… soy de la Corvi, ahí fue mi sector… la Menzel… estudié en la Escuela Santiago Bueras (Ex N° 3), luego en el Liceo Industrial de Valdivia y posteriormente, en la Universidad Austral de Chile… y actualmente nos acompaña nuestra hija menor… con mi nieta… somos cuatro en el hogar…donde vivimos en la Villa Los Álamos de Valdivia…

E: Don Juan ¿Tiene algún pasatiempo en la actualidad? ¿Cómo utiliza su tiempo libre?

P: la verdad es que casi tiempo libre, no tengo… porque yo además, participo como pastor en la Iglesia Evangélica Bautista… donde yo tengo una responsabilidad ahí… entonces mi tiempo que no estoy acá en el liceo, lo ocupo aquí activando… estoy al frente de la Iglesia… sábado y domingo, normalmente en actividades con la Iglesia…

E: Entonces ¿Cuánto tiempo le destina a la Iglesia?

P: eh… bueno mis padres eran cristianos…yo desde joven, empecé a participar desde que era niño… luego cuando era joven, participaba en liderazgo… y he tenido cargos en la Iglesia… e incluso a nivel regional… entonces desde que casi tengo conocimiento, he estado involucrado en la actividad de la Iglesia…

E: Don Juan ¿Existe alguna experiencia educativa especifica que a Ud. lo haya "marcado" especialmente? (la que Ud. recuerde) y quiera comentar ahora?

P: bueno… tuve alumnos que eran en esos tiempos… de Fundación Mi Casa… que venían de un Hogar… recuerdo que una vez… un alumno les decía a sus compañeras que eran "*Perras*"… entonces, a todas sus compañeras las trataba muy mal… muy mal… entonces conversando un día… le dije… oye tu madre también es una mujer, entonces tu madre ¿es una perra? Pero ¿por qué le dices así a tus compañeras? Entonces él me cuenta, que cuando tenía 9 o 10 años, su madre lo fue a dejar a un hogar… entonces encontró el niño que era una situación que no debiera haber hecho… y por lo tanto, quedó marcado con su madre y con todas las mujeres… entonces como profesor, uno siempre está… de alguna manera… tratando de poder hacer cambio de actitud en los estudiantes… es un caso que siempre lo recuerdo… después el chico egresó… y lo vimos trabajando en muy buenos lugares… acerca de… profesionalmente, entró a una radioemisora… que se fue a la Bío Bío… luego, lo mandaron a Concepción y después volvió… y yo creo que ahí la educación influye mucho… y también el entorno donde uno… donde él está… también he tenido alumnos que han sido a veces, hasta casi delincuentes… que caen en el colegio… y en el cual se les nota… y donde tienen la oportunidad de andar robando, lo hacen … sin importar, aunque sean sus compañeros…y uno tiene que lidiar con estos alumnos… y también tratar de… de poder dejar una enseñanza… porque uno, no solamente es un instructor de conocimientos… sino que también uno es un formador… y he aprendido… todo este tiempo… a poder intervenir con este tipo de alumnos… yo en el Tomás Cochrane también tuve alumnos muy complejos… difíciles… pero ninguno imposible, en la cual uno pudiera dejar alguna enseñanza… obviamente, que los alumnos que venían al colegio… eran de diferentes tipos de formación en los hogares… entonces todos tenían algún cierto grado de problemas… y en algunos casos, no menores…

E: Ok Don Juan…desde ese rol de formador que Ud. habla… Entonces ¿qué estrategias o habilidades utilizaba para relacionarse con este tipo de alumnado, que tenían quizás… antecedentes delictuales o que provenían de contextos vulnerados?

P: Yo creo que todas las personas tienen cierto grado de afecto… y cuando uno se acerca… cariñosamente… amablemente… cuando uno le pregunta… dialoga en forma personal… ellos se dejan querer… incluso cuando uno los va a tocar, ellos se ponen a la defensiva… porque algunos están acostumbrados, que cuando se acerca alguien… los va a golpear… entonces ellos se ponen a la defensiva, pensando que uno les va a golpear… entonces, de eso, yo vi muchos alumnos… que actuaban protegiéndose…y es porque actúan a la defensiva… a veces, en el medio donde están, no existe el cariño… porque donde están, no hay nadie que los valore… entonces algunos dicen… (Refiriéndose a los alumnos), ellos dicen "*yo no valgo nada… yo soy inservible… yo no… estoy aquí y no sé lo que estoy haciendo…*"… entonces, en el trato personal… a veces, cuando uno pasa por los puestos y no están haciendo nada… es bueno detenerse a veces, para poder conversar… y eso, yo lo he hecho siempre… de trabajar en la clase… pero también a veces, de poder conversar con alguno… y basta que uno dialogue una o dos veces con alguien… y después lo buscan a uno…entonces el afecto… cuando alguien se siente tomado en cuenta, va a recurrir a uno… incluso… es difícil la comparación, pero cuando uno le da de comer a un perro… o le hace cariño…

un perro nunca muerde la mano, de quién le da de comer… entonces un chico… incluso cuando yo le ponía un uno a alguien… pero ellos sabían a quién le estaba colocando esa nota, nunca actuaban de manera agresiva en contra del profesor, porque sabían que uno los atendía a ellos… entonces… todas las personas necesitan un trato… incluso algunos, más especial que otros… pero… a veces, por la falta de tiempo… fue una de mis limitantes… el poder tener tiempo para dialogar con los alumnos… uno no lo tiene… entonces, en la clase, uno tiene que hacer su clase…y a veces, es muy poco el tiempo que uno tiene, para poder conversar…

E: Desde esta perspectiva ¿Cree Ud. que el sistema educativo actual coarta las posibilidades de dialogo con sus estudiantes?

P: Exactamente… siempre el sistema dice que uno tiene que tratar de ser formador… pero no le da las herramientas… yo tengo 44 horas de clases… y estoy haciendo 40 horas efectivas de clases… no me da tiempo, ni siquiera para planificar bien mis clases… menos… eh… no tengo tiempo para dedicarme a conversar… que podría tener una tutoría para tratar con algún alumno especial… y dedicarme como Ud. debe saber muy bien… que a veces, las conversaciones no duran 5 minutos… a veces, uno puede requerir una hora o 2 horas en el dialogo… entonces, uno como profesor… siempre en el pasillo… conversando… entonces, eso el sistema no lo permite… no permite… a veces, el profesor jefe… tiene la oportunidad de conversar un poco más… en la hora de consejo de curso… pero en el caso mío, que no soy profesor jefe… tengo menos la oportunidad de interactuar con los alumnos… antes, cuando estaba a cargo del laboratorio de computación… ahí tenía más tiempo… porque me iba a sentar al lado de los estudiantes, para explicarle contenidos y también para conversar… se daba tiempo para conversar… entonces, el sistema no permite… porque yo no puedo atrasarme en los contenidos… entonces dicen… ah está flojeando el profesor…

E: Ahora profundizando en su ejercicio pedagógico… Don Juan ¿Cómo y con quien / quienes organiza y/o prepara su quehacer pedagógico en la actualidad? ¿De qué manera decide el diagnóstico o plan de trabajo que considera más apropiado para este alumnado?

P: eh… bueno… en algunos colegios, existe el departamento de matemáticas… pero acá, lo integro yo solo (risas y sarcasmo)… entonces, yo debo reunirme conmigo mismo… y yo analizo el programa… selecciono lo que voy a ver… mis planificaciones las realizo y voy a medida que voy pasando los contenidos… veo si el alumno está reteniendo lo que uno va enseñando… entonces, la preparación que normalmente uno la tiene que realizar en el hogar… porque aquí no hay tiempo para hacerlo… bueno… últimamente, hemos tenido buenos textos… que permiten el trabajo y el desarrollo de los alumnos… pero en cuanto a la preparación, el trabajo es personal… ahora en la parte diferencial, vinculada a mi materia… eso lo conversamos con la encargada del PIE… del proyecto de integración escolar…

E: Don Juan ¿Ha recibido algún tipo de preparación/formación específica, para trabajar pedagógicamente con adolescentes provenientes de contextos vulnerados o que quizás han cometido delitos, a lo largo de su trayectoria escolar?

P: el sistema de capacitación, creo que ha sido muy escaso… porque aquí, cuando uno tiene que perfeccionarse… uno tiene que hacerlo por su propia cuenta… yo he recibido

algunas capacitaciones, porque me ha interesado en hacerlo… pero no porque haya una disposición…ya todos vamos a ir a una capacitación para el manejo de adolescentes con problemas conductuales… eh…ha habido algunas instancias… pero más bien, son pinceladas que no abordan en profundidad las temáticas… todo esto, uno lo va aprendiendo en el camino… en la experiencia, creo que eso ayuda mucho… cuando uno tiene la oportunidad de vincularse a estos temas…

E: En lo específico ¿A qué tipo de instancias de capacitación ha accedido Ud. en su trayectoria pedagógica, dentro del sistema municipal?

P: Mmmm… (Dubitativo)… hace harto tiempo que ya no participo en alguna… en mis primeros años, participaba de todo lo que había… participé por ejemplo en APROFA… era Sobre las familias… después… (Dubitativo)… algunos en las universidades… La verdad es que no recuerdo mucho… pero estuve involucrado en algo…

E: ¿Qué lo llevó a abandonar estas instancias de capacitación?

P: mmm… bueno creo que Fundamentalmente, por la falta de tiempo… y por la falta de energía… ya llevo 30 años en el sistema… entonces a esta altura… uno dice, no sé cuánto más uno puede aprender… pueden haber algunas situaciones nuevas… pero en cuanto a las etapas del desarrollo, casi están bien marcadas y no hay mucha variación… y los problemas conductuales o las características sociales de los alumnos… prácticamente se repiten… son las mismas de hace años atrás…y se han mantenido…

E: Entonces Don Juan ¿Considera necesario acceder a instancias de formación y/o actualización profesional para trabajar en este ámbito? ¿Cuándo y cómo tomó consciencia de que requería una formación especial en este ámbito?

P: Yo creo que fundamentalmente los profesores nuevos… deben haber temas donde ellos aprendan a relacionarse con la gran variedad de adolescentes que existen en la actualidad… conocer el manejo… conocer a los adolescentes y sus problemáticas… yo hice una capacitación de tribus urbanas hace años atrás… cuando estaba el boom de muchas que existen… de jóvenes que existen… pero eso lo hice, fuera de la escuela… por la iglesia… como allá recibimos chiquillos de diferentes tipos… entonces invitamos a un sociólogo que vino a Valdivia, a hacer una charla sobre tribus urbanas… y uno se da cuenta de la gran variedad que hay… y esto debiera el sistema mostrarlo… porque uno trabaja con adolescentes que también en su tiempo libre, están en distintos grupos… y obviamente, hay situaciones que las traen acá y tratan de compartirla con otros…

E: Considera Don Juan ¿Qué la diversidad de estudiantes se integra adecuadamente en el sistema escolar actual o éste, es más bien, un ambiente homogeneizador?

P: No… yo creo que el gobierno no ha hecho bien la tarea… porque por ejemplo, esta última Ley de Inclusión escolar… que a lo mejor, en su espíritu, puede estar bien hecha… los estudiantes dicen ahora… es que tienen que aceptarme como soy… pueden llegar a la hora que quieran y como quieran… y entonces no se les puede poner disciplina…y por ejemplo, en Osorno hay un establecimiento que tiene excelencia, y lo logró porque tiene disciplina… pero tiene reglas… la disciplina lleva a un sistema de marcar reglas… y la sociedad, sabe que funciona bajo ciertos

lineamientos… pero cuando no…. eso es una anarquía… obviamente uno está corrigiendo… la idea es que aprendan a ser personas y valores… y no solamente de las matemáticas… enseñarles que hay cosas que son pasajeras… y algunos tienen problemas, porque el colegio no les enseñó… acerca del comportamiento personal y social…

E: Don Juan ¿Recuerda algún momento crítico o difícil en su trayectoria profesional, que esté relacionada con estos estudiantes provenientes de contextos vulnerados? ¿Qué aprendizajes, dudas o confusiones, pudo construir a partir de esta experiencia?

P: mmm… recuerdo una alumna que era punk… y hablando con ella… pero una vez, que su mismo grupo le pegaron… entonces conversando con ella… le preguntaba ¿cómo es posible que tú mismo grupo te pagara?... entonces… haciéndola reflexionar y pensar… y después con el tiempo, nos dimos cuenta que ella había abandonado su grupo… y había logrado ingresar a una pedagogía… donde se iba a ver involucrada después…en la otra cara de la moneda… ahí te das cuenta, que a veces a los chiquillos… nunca les han explicado acerca de ciertas situaciones… algunos me han dicho, que lo hacen de mono… que cada grupo, tiene su filosofía y una historia de su origen o por qué se han formado… algunos alumnos, son meros participantes y no saben de qué se trata… pero también, hay otros que sí han sido inculcados y han actuado de grupos muy complicados… recuerdo que conversé con un alumno que pertenecía a un grupo satánico… y de estos neonazis… porque su abuelo había sido nazi…y él quería seguir la conducta de él… pero él, lo único que tenía era el apellido, porque en lo demás, sólo tenía los rasgos de cualquier chileno… yo le decía… si tú fueras a Europa… ¿tú crees que podrías salvarte de una paliza allá? Te van a pegar y después te van a preguntar…porque tienes los rasgos de un latino…

E: Y Entonces ¿Cómo abordó esas creencias o cómo las modificó en esta situación?

P: Yo conversé muchas veces con él… pero después vinieron las vacaciones de verano… y nunca más supimos de ese caso…los alumnos se van… cada vez que teníamos oportunidad, conversábamos… él había decidido salirse… pero el grupo no lo permitía… y después no supe más… porque ya uno corta el vínculo y uno no sabe qué pasa con ellos, al año siguiente… parece que no siguió al año siguiente… no sé… entonces uno tiene algunos casos que conversa… y los ve uno o dos años… en otros, uno los ve todo el tiempo… ahí, hay chicos que realmente se preocupan… recuerdo en primer año que tenía un alumno que venía del CIP CRC Valdivia… entonces él, cuando había algún problema en el curso… se hacía a un lado… porque sabía que cualquier problema, podía perjudicarlo en su informe… él estaba comportándose de la mejor manera, para poder salir de donde estaba… no recuerdo su nombre… pero finalmente, él terminó y al año siguiente… no terminó acá… creo que era de otra ciudad… y al principio, él no quería que nadie se supiera de donde venía… pero uno al final se entera… y tuve la oportunidad de conversar con él… de dialogar… de motivarlo un poquito… y él estaba consciente de lo que estaba haciendo… porque uno ve, cómo su actitud va cambiando y entonces uno ve, que uno puede influir en algo… a veces, no siempre los profesores tienen la misma percepción o la misma óptica… y el tiempo también… porque si todos influenciaran sobre uno… creo que las cosas serían distintas… serían mejor…

E: Entrando a otra temática, Don Juan ¿Cómo aborda o enfrenta los problemas de motivación de sus estudiantes?

P: Bueno a veces uno… cuando permite un poco, el desarrollo de la clase… uno se acerca para conversar con algunos… preguntar… al principio, algunos les cuesta contar lo que les está pasando… no se abren tan fácilmente… pero a veces, la insistencia de uno permite que el estudiante cuente lo que le pasa… ahí uno puede dialogar y estar motivando… para mí, ha sido confortante… el año pasado, me escribió una alumna en el día del profesor… agradeciéndome por mi esfuerzo y por lo que hacía… porque decía que a ella no le gustaban las matemáticas… pero gracias a mi… si le gustaron, por las historias que le contaba… yo acá les cuento historias de esfuerzo… de cómo uno puede mejorar su condición social… yo siempre les recalco que uno ve que la educación es el único medio de movilidad que pueden tener los alumnos… para poder salir… cambiar los estratos de donde están… uno puede estar motivando o quizás perder unos minutos de las matemáticas… pero me interesa fortalecer la formación emocional o espiritual del estudiante… uno cree que a lo mejor, nadie nos escucha… pero gracias a esa carta, uno se da cuenta de que uno si es un aporte… es gratificante… para la formación de ellos como persona y para la comprensión de las matemáticas… es cómo una motivación…

E: ¿Cómo organiza la evaluación y qué instrumentos suele utilizar? ¿Qué persigue con dichas evaluaciones?

P: Bueno acá el sistema primero, ve que las evaluaciones son para ver si el alumno puede pasar de curso o no… eh… uno de acuerdo a lo que enseña, tiene que preguntar y evaluar la unidad que ha visto… entonces hay evaluaciones sumativas, que miden una unidad completa… pero también voy haciendo evaluaciones clase a clase o semana a semana, según el contenido en el que estemos… entonces, también tengo evaluaciones de proceso… eso es el trabajo que ellos hacen en clases… entonces, hay algunos que les va bien, porque trabajan… pero también hay otros, que no les va bien en las pruebas sumativas… y ahí está la compensación del que se esfuerza… entonces ahí, uno ve el esfuerzo que ellos hacen en clases… yo les digo que quiero ver su trabajo en clases… veo cierto desarrollo… se motivan y ven que a la postre, su esfuerzo se va a sumar y promediar con las otras notas…

E: ¿Cómo caracterizaría el aprendizaje de sus estudiantes? ¿Cómo entiende o identifica los avances o retrocesos de éstos jóvenes?

P: Bueno… a uno, la experiencia… a veces, estás en una clase y yo a los alumnos, los hago pasar a la pizarra… entonces ahí uno se da cuenta… de si los alumnos tienen miedo… seguridad o no… si avanza o no… si tiene algún problema de aprendizaje o no…ya con la experiencia, uno se da cuenta de eso… a veces, sin la necesidad de evaluar… por parte del profesional técnico… si al menos, tiene una deficiencia mental… si es limítrofe o no… o puede ser lo otro… porque no es capaz de poder pensar o de responder un problema… a veces, yo he tenido problemas resueltos en la pizarra y el estudiante no es capaz de responderlo… no sabe… entonces, uno dice que el alumno tiene un problema… que es diferente a los otros…

E: En este sentido, ¿considera que tiene algún apoyo para trabajar con este tipo de alumnado, por parte de otros profesionales?

P: Afortunadamente, estos últimos año sí… pero antiguamente, no teníamos nada o ningún tipo de apoyo… porque uno está acostumbrado… o nos enseñaron a trabajar con gente normal… entonces cuando uno enfrenta a un alumno con alguna deficiencia… lo único que uno realiza, es el reforzamiento… reforzar un poco más… pero a veces… como han llegado éstos últimos casos… que por más que uno explique, no hay caso… nos damos cuenta de que nuestras estrategias escapan a nuestra capacidad de enseñarle a un alumno limítrofe por ejemplo…

E: En lo personal ¿Qué estrategias utiliza para mediar las dificultades de aprendizaje de sus estudiantes? ¿Qué estrategias son claves?

P: La verdad es que la estrategia es el trabajo en su cuaderno… yo me doy el tiempo…de pasar puesto por puesto, para explicarle de manera personal a los alumnos… porque hay veces, que cuando uno explica en la pizarra.. Hay alumnos que no entienden todo lo que uno explica… entonces en la intervención personal… y a veces, es poco… porque no me puedo quedar mucho tiempo… hay alumnos que a veces requieren más tiempo… yo digo que todos los alumnos pueden aprender matemáticas… hay alumnos rápidos y otros más lentos… un alumno normal, hace el ejercicio en 5 minutos… pero hay otros que lo pueden hacer en 15 o 30 minutos… entonces para ayudar en lo que uno es capaz de hacer, me doy el tiempo para hacerlo de manera personal… afortunadamente ahora tenemos una persona especialista… una psicopedagoga…que está y que se queda con algunos alumnos… especialmente, con aquellos que tienen mayores problemas en su aprendizaje…

E: ¿Podría describir, brevemente, una clase típica dirigida por Ud.? ¿Qué le llama la atención?

P: Bueno… uno hace al principio, lo que vio en sus profesores… hay profesores que a uno lo marcan… entonces yo después me di cuenta de que estaba imitando algunos estilos de aquellos que fueron mis modelos… pero uno después, con el tiempo, uno va agregando otras cosas…a mí, me interesa que la clase sea agradable… y uno debe tratar de tener el control sobre la clase… que el alumno esté en condiciones de poder tener una explicación de lo que vamos hacer… de la motivación… de por qué vamos a estudiar… especialmente, cuando comienzo una unidad… y algunos alumnos, preguntan y ¿esto, para qué me sirve? Entonces como la matemáticas es tan aplicable en la vida… uno le dice de que trata… uno tiene que relacionar lo que vamos a ver, con la vida diaria… primero doy las definiciones técnicas de lo que vamos a ver… luego, uno tiene que dar ejemplos… a veces, doy 2 o 3 ejemplos… veo si los alumnos entendieron o no… después, dejo que los alumnos apliquen lo que yo les enseñé… y eso ya nadie me lo va a cambiar… de hecho (en torno orgulloso y alegre), el año pasado (2015), se hizo una encuesta a los alumnos… para que dijeran cuál era la asignatura que más le gustaba… y sorprendentemente, dijeron que era mi asignatura…

E: Entonces Don Juan ¿Cuál será el sello pedagógico de Ud. en sus clases? ¿Qué elementos marcan la diferencia?

P: algunos han dicho… porque Ud. lo hace fácil… cuando uno ve que esa cosa, que está ahí… un poco difícil… demuestra que todos lo pueden hacer… y si no entienden con esto… lo vamos explicar con manzanas… entonces… y si no, lo vamos a explicar con peras… tratar de demostrar que las matemáticas están al alcance de todos…

buscar la forma de explicar las cosas…incluso cuando hace algún tiempo, trataron de que uno incluso incluyera en la planificación lo que iba a decir al inicio de una clase… eso a mí, no me gustó mucho… porque creo que las clases surgen de la improvisación… la forma o la estrategia… e incluso de los propios alumnos… porque uno hace una pregunta… y uno tiene que utilizar los elementos que ellos manejan… conocer sus intereses… por ejemplo, la semana pasada, me enteré de que a un alumno, le gustaban las carreras de caballo a la chilena… entonces sé que en ese curso… él conversa con sus compañeros… sé que va a Reumén o a Los Ángeles… entonces si yo tomo eso, en esa clase… sé que los alumnos van a estar fascinados en eso u otras cosas…. El año pasado, yo tuve unos alumnos que eran pescadores… entonces utilizábamos todo eso, aplicado a las matemáticas… de todos los productos que vendían y de las ganancias… uno utiliza sus números… el chico, sin saber o sin tener título… sabe manejar su negocio y organizar sus gastos… es propio de la chispa del momento y de las características del grupo curso…

E: Cambiando de temática Don Juan, y en lo referente a la relación que establece con sus estudiantes ¿De qué manera se relaciona o dialoga con aquellos estudiantes que han estado vinculados a episodios de infracción de ley (tanto dentro como fuera del centro escolar)? ¿Qué aspectos caracterizarían dicho vínculo?

P: El año pasado o antepasado… teníamos un estudiante que le gustaba salir a robar al centro… uno por la forma que ya conoce la conducta de algunos… entonces empecé a indagar un poquito en su contexto de origen… me di cuenta de que yo conocía a su abuelo, porque estaba ligado a la iglesia… y entonces, todos los días empecé a conversar con él… preguntándole si ¿qué pasa si yo le cuento a tu abuelo de lo que haces? ¿Qué pasaría si yo entro a su casa, a robarle? Un día estaba haciendo desorden y le volví a preguntar si ¿qué pasa si yo le cuento a tu abuelo de lo que haces?... sabía que yo lo conocía más en profundidad… me di cuenta ahí, que él se frenó… se frenó… puesto que alguien podía conocer un poco más de su actuar… cambia de actitud de inmediato… lo mismo, si alguien tiene un alumno agresivo y lo trata… y le da afecto… le da la posibilidad de conversar… van cambiando… más aún, si uno le entrega responsabilidades… como por ejemplo, dejarlo a cargo de la sala… ellos se sienten importantes… y van cambiando de actitud…

E: Don Juan ¿Cree que su alumnado confía en Ud., que pueden contarle sus problemas y dificultades y que no se van a utilizar en su contra?

P: Bueno yo creo que los alumnos en general, tiene buena confianza con sus profesores… sobre todo, con sus profesores jefe… a veces, uno no se mete tanto… sobre todo, los profesores de asignatura… porque no tenemos más tiempo… para poder hacerlo… pero en la medida que uno puede dar… ellos se acercan… si uno les da la oportunidad… ellos conversan, si uno les da cabida…

E: Desde su rol de Profesor ¿Qué influencia o impacto cree que tiene su trabajo en la vida de estos jóvenes?

P: Creo que sí… justo hace un rato… tuvimos un acto y vino una apoderado… y gratamente, me doy cuenta que a ella, yo le hice clases en otro colegio… y ahora tenemos a su hijo acá en el INSAT… y me decía que se acordaba de mis clases… a ella le hice física… era un ramo que no me gustaba… pero logró que yo le entendiera…

además, de que logró crecer en otros aspectos… a veces, uno nunca ve el resultado de una conversación… uno nunca sabe cuál podría ser el alcance de lo que hacemos nosotros… hasta cuando pasan los años… y uno se encuentra con ex alumnos… ahí uno dice… claro de este cabro yo me acuerdo… yo le llamaba la atención o lo corregía… pero después, cuando uno se encuentra con ellos… lo saludan a uno, amablemente… lo tratan a uno, con mucha deferencia… con mucho respeto…

E: Por otra parte, ¿Qué aspectos motivan su permanencia en el sistema municipal de educación (fuentes de motivación, recompensas, sueños, compromisos éticos, políticos, experiencias personales, etc.)?

P: Bueno, a mí me gusta hacer clases… yo amo las matemáticas… Entonces… por eso, esta profesión que elegí… yo creo que uno tiene que tener vocación… hace mucho tiempo dije, que yo no me voy a hacer rico… pero voy a tratar de ser feliz, con lo que tengo… eso es lo que me ha motivado… me pagan más encima, por hacer lo que me gusta… vengo al liceo con gusto a hacer clases… las matemáticas, es lo que a mí me ha llenado… y trato de aportarle a otros… lo que uno haga en algunos, influye en otros… lo que uno hace, incide en otros…

E: ¿En qué situaciones Ud. se desalienta con los procesos de enseñanza y aprendizaje de este alumnado?

P: Claro que sí pues… yo creo que uno espera que ojalá a todos les vaya bien… especialmente, de aquellos que se esfuerzan… pero durante los últimos años, uno ve estudiantes que no se esfuerzan por nada… hay una apatía y una despreocupación por los estudios muy grande… igual hay algunos alumnos que no se motivan con nada… pero hay otros que siguen esforzándose y les cuesta… igual hay otros con los cuales uno no ha intervenido… que terminan mal y después uno se entera de los problemas que tenían… uno no logra percibir a todos… uno se pregunta ¿por qué no pudimos hacer algo más por ese estudiante? a veces hay que motivar a los chicos… entonces ellos dicen… déjenme aquí no más… Otros a lo mejor, están desmotivados porque de repente se están separando sus papas… de inmediato cambian su actitud… a veces, hay alguien enfermo… con cáncer… o se muere un familiar… yo he tenido alumnos que vivían en la calle…que duermen en la calle… o a otros, los han echado de la casa… entonces ahí uno se preocupa por ellos…

E: ¿Qué relación profesional establece con el resto del profesorado que trabaja con estos estudiantes? ¿Sobre qué bases desarrollaría una mejor relación con sus colegas?

P: Bueno… siempre está la premisa ahí de que nosotros debemos trabajar transversalmente…de que debemos preocuparnos de todo… pero el sistema, a veces no permite… porque de repente, nos dan tanta carga horaria… de que recién ahora se está hablando de 65 % y 35 % para clases y planificación respectivamente… pero 3 años atrás… yo tenía 44 horas contrato y 42 horas de clases… sólo 2 horas para planificar… no queda tiempo para poder dialogar… falta tiempo para conversar… y no me voy a poner a hablar en la hora del cafecito, para ver qué podríamos hacer en conjunto… ideal sería que estuviera esto, pero hasta el momento, sólo ha estado en el espíritu.… para eso, uno necesita tiempo… para dialogar… pero hasta el momento cuando uno está haciendo la evaluación… eso pasa sólo al final del año… ahí tenemos tiempo para analizar… pero no entre medio…

E: Dentro de este mismo punto ¿existen instancias formales de análisis de estas situaciones? ¿De cómo abordar a los jóvenes que están vinculados a delitos o que provienen de contextos vulnerados?

P: En los consejos de final de semestre, analizamos la disciplina… entonces, en la mayoría de los casos están fuera de tiempo… otras veces, cuando algún curso se porta muy mal…el profesor jefe solicita un consejo extraordinario… allí, se realiza un consejo extraordinario para atenderlo… sólo cuando las situaciones son graves… pero no existe nada que sea sistemático…no hay nada de eso…

E: ¿Qué expectativas tiene, a corto, mediano y largo plazo en relación a su proyecto profesional?

P: Bueno yo ya estoy en los descuentos… tengo 56 años… a los 65 años uno jubila… y entonces, yo lo único que espero… es llegar caminando… y llegar bien… no con tirones ni ninguna enfermedad… terminar bien mi proceso… terminar bien… si alguna vez, veo que estoy mal o no puedo… yo creo que me retiro… hasta cuando tenga dominio del curso… y espero darme cuenta que no sea por razones económicas que me tenga que quedar… porque muchos profesores tienen que hacerlo así… y yo tengo que tratar de terminar bien, de la mejor manera posible… a esta altura de la vida… siempre en el sistema municipal, porque uno no tiene otra aspiración… a esta altura… me quedan menos de 10 años, entonces uno ya no quiere comenzar algo nuevo estresante… uno está buscando hacer las cosas bien y con tranquilidad… dejar el estrés y las preocupaciones atrás...

E: Como Profesor ¿Percibe algún tipo de contradicción en el ejercicio de su práctica pedagógica (a nivel político, social, cultural, currículum, sistemas de evaluación, etc.)? Descríbala brevemente.

P: Bueno… el sistema está como está, por las políticas de cada gobierno… que según ellos por tratar de mejorar, lo dejan peor… un alumno puede pasar de curso, sin saber nada… eso a mí, me desalienta… un alumno puede salir de cuarto medio, sin saber nada de matemáticas… o incluso, no saber nada de lenguaje… un alumno puede no saber leer, y puede salir de cuarto medio sin problemas… porque puede repetir matemáticas o lenguaje durante todos los años y pasar de curso… entonces, como estos sistemas miden que ojalá haya la menor repitencia o la menor deserción… y así el gobierno pueda decir que estamos con cero repitencia… para que políticamente puedan decir que estamos bien… entonces los colegios dejan pasar… En la realidad, el sistema de medición dice que hay una aprobación del 30 o 40 %... hay una realidad que dice que el sistema está malo… es por la permisividad… hay controles excesivos… existe un alto agobio laboral… recién ahora, algunos están despertando… entonces a veces toman políticas… vamos a implementar un sistema de… España… pero resulta que es una parte no más… o de repente de Finlandia… lo moderno de ahora que vamos a aplicar… pero allá, los profesores que tienen 40 horas… tienen otra realidad… el profesor hace 20 horas de clases y el resto en planificación… entonces acá, se obvian esa parte… que con el mismo tiempo, quieren exigir lo mismo que se hace allá… al final, acá nos exigen lo mismo… obviamente el sistema fracasa… eso mismo, el sistema de evaluación que está en concordancia con las políticas gubernamentales… porque Chile cuando empezó a meterse en estos tratados… interesado en eliminar la

analfabetización… de poder involucrar a todos y pasarlos, para compararse internacionalmente… la calidad disminuyó… y ahora donde la inclusión… de que deben haber alumnos con problemas de deficiencia mental dentro de la clase… obviamente que no se mejora para arriba, sino que se mejora para abajo…

E: ¿Qué opina Ud. de los sistemas de medición de la calidad de los aprendizajes (SIMCE / PSU)?

P: Creo que no son acordes a cada situación… porque miden lo mismo que un colegio que está en mejores condiciones… en otro lugar… Acá es un colegio vulnerable… donde casi la gran mayoría de las familias, son disfuncionales… aquí parentales (jóvenes que viven con ambos padres)… serán un 30 %... Me parece que la gran mayoría de las familias son disfuncionales… En cambio, en un colegio particular, casi el 100 % de las familias se preocupan por sus hijos… Acá, poco más que tenemos que andar con carabineros para que los papas se preocupen de sus hijos…o para que vengan al colegio… cero preocupación… obviamente no va a ser lo mismo, la medición del SIMCE… y acá si logramos que algunos estudiantes salgan de cuarto medio… y es un tremendo logro… un tremendo logro… porque lo logramos!!! Porque logramos sacarlo del sistema perverso del mundo que ellos tienen afuera…

E: ¿Qué cambios personales y/o profesionales ha experimentado, desde el inicio de su profesión hasta la actualidad?

P: Bueno… Yo creo que muchos aspectos… Uno, es el aspecto intelectual… uno va madurando… aprendiendo… obviamente que siempre estuve interesado en la capacitación… siempre estuve interesado en tomar cursos, porque para algo podía servir…de poder conocer y trabajar con alumnos… tuve la oportunidad de ir a muestras provincial, regional e incluso una internacional… tuve la oportunidad de ir a representar al colegio… y llevar un proyecto que hacíamos nosotros… y eso fue un logro… una satisfacción que me permitió la educación, para conocer otros lugares fuera de la región y a nivel nacional… Y Otro aspecto, es el social… la posibilidad de conocer y estar involucrada con gente…

E: ¿Cuál es la visión prospectiva (o de futuro) que Ud. visualiza, respecto de las posibilidades de mejora de las prácticas educativas de los maestros que como Ud. trabajan en contextos vulnerados?

P: A veces… no es tanto del profesor… porque a veces, yo he tenido colegas que han trabajado en el sistema privado y en el municipal… teniendo un excelente profesor… pero el sistema no permite… y cuando uno trabaja con alumnos vulnerables, es otra realidad totalmente distinta… la cosa es distinta… a veces, hay cero motivación por parte del alumno… en marzo, nos llegan alumnos que vienen un par de días… sólo por la matricula, para poder cobrar la asignación familiar con el certificado de alumno regular… por una asignación familiar que no es mucho… pero que para ellos es importante… de que puedan estar en el sistema… y después… de marzo ya no vienen más a clases… a veces, hay chicos… he tenido alumnos que son el sostén de la familia… ellos después de clases, tienen que trabajar… porque si no, no comen en la casa… él y sus hermanos… son realidades totalmente difíciles… a veces, una comuna saca mejores resultados que nosotros… pero son realidades totalmente distintas…

E: De acuerdo a esto y en lo específico, ¿Cree Ud. que la formación de los pedagogos actualmente, requiere algún área de manejo especial o de mejora para el trabajo con estos adolescentes?

P: Yo creo que un poco de conocer otras realidades… el manejo de la afectividad, de aprender a relacionarse… Otra cosa, el manejo de grupo… todo profesor… en sus primeros años, lo más complicado es el manejo de grupo, eso es importante trabajarlo… (Interrupción en el aula)… Yo creo que también es necesario las estrategias motivacionales… contarle a los chiquillos de que tienen posibilidades de cambiar… y la motivación para ello, es importante… a veces, han estado frente al maltrato… y pocas veces, han logrado ver de lo que son capaces de hacer… Entonces, un profesor a veces tiene que ser un motivador… uno tiene que permitir eso… en el proceso, constantemente… porque en la perseverancia, están los logros de alcanzar los objetivos… recuerdo que en primero medio, teníamos una alumna que era alcohólica… Luego, ella daba gracias, porque había terminado cuarto medio… Para todo, fue un gran logro… los que vimos el proceso, de primero a cuarto medio… estábamos muy contentos… porque logramos que una persona cambiara su actitud… su forma… y tuviera otra mirada con la vida… yo creo que eso falta hoy en día… Recuerdo además, que cuando yo trabajaba en Los Avellanos, ese colegio era como un receptáculo de los peores alumnos… a los que echaban de otros colegios… y los alumnos que llegaban ahí, amaban al colegio… y era porque allí, los profesores todos juntos luchábamos… teníamos la mística de apoyarlos… de ayudarlos… a veces con cosas tan simples, de invitarles un café en el recreo… de acompañarlos y motivarlos… de esta manera, logramos que muchos estudiantes salieran adelante… esas cosas no las enseñan en la universidad… uno las aprende en el fragor de la práctica… Porque en la universidad, te enseñan buenas estrategias, métodos de evaluación, de los contenidos, de la planificación…etc… Pero no de cómo enfrentar a un curso… yo vi profesores que llegaban de la universidad y aguantaban un día con suerte… y después le preguntaban a uno, como lo hacía… yo les digo que todo lo demás, lo da la experiencia…

E: Finalmente ¿Qué crítica realizaría al sistema educativo actual? ¿Qué elementos considera positivos?

P: Hay varias cosas positivas… una es la infraestructura… que antes no existían… los colegios municipales están mejor preparados que muchos colegios municipales en cuanto a equipamiento… y eso es motivante… nuestro colegio aquí, ya tiene una sala de computación, de último nivel… una sala de inglés, de última generación con todas las tecnologías…pizarra interactiva y otras cosas… esas cosas ayudan… pero la calidad de nuestros alumnos… que muchos de nuestros alumnos, son vulnerables… que muchos están solamente para sacar el cuarto medio… para algunos de ellos, no hay aspiración de continuar, porque quieren enfrentar la vida… Entonces el sistema podría ayudar en algo… pero también deben cambiar algunas políticas y formas de enfrentar la educación… aquí el sistema deben cambiarlo desde pequeño… acá llegan alumnos que no saben cosas básicas… sin modales o valores… sin lo básico… entonces uno se pregunta, cómo llegaron hasta acá…esperamos que los alumnos lleguen con cierta base… y mucho no llegan con eso, a la media… el sistema ha permitido eso, si los colegios también le exigen… porque tienen que aprobar a todos

sus alumnos… porque cuando el profesor reprueba a más del 30 %... se cuestiona al profesor… y le van a decir que es un mal profesor… entonces es más fácil que un profesor apruebe… porque lo van a cuestionar… mejor se arreglan las cosas… y así es felicitado…

E: Finalmente ¿Cree Ud. que el sistema educacional actual es mejorable? ¿Se puede salvar el actual modelo?

P: yo creo que todo es mejorable… todo es superable… todo puede mejorar… a veces, los que están arriba… están solamente sentados en un escritorio, hablando de políticas nuevas… y nunca han visto la realidad… muchos dirigen la educación, pero nunca han hecho clases… entonces ¿Cómo pueden ellos dar lineamientos, si nunca han estado en las aulas? Hay que vivir y estar en una realidad, para saber qué significa estar con alumnos vulnerables… es muy distinto tener a 15 o 20 de estos alumnos vulnerables… que a 40 alumnos normales, que vienen de hogares bien formados… sin problemas… la cosa es distinta…los personas que tienen mayor estrés son los profesores… entonces ¿por qué? Hoy en día, el profesor ya no es la autoridad que antes era en la sociedad… si un alumno, golpea a un profesor… no hay tanto alarde… pero cuando la cosa es al revés… le ofrecen las penas del infierno… muchas veces han sido provocados por alumnos… como pasó aquí en Valdivia… yo tuve un alumno que actuó de esta manera concertada… hicieron pisar el palito al profesor… entonces el colega actuó visceralmente… y los alumnos empezaron a hostigarlo…hostigarlo… hostigarlo… hasta que el colega reaccionó… y todo lo grabaron… lo enviaron a los diarios y a la radio… después los estudiantes se reían… y lo dejaron muy mal…entonces, uno se da cuenta de la maldad de algunos… ese profesor quedó enfermo… y a muchos otros, lo dejan temerosos… entonces a veces, se ha procedido muy mal…

ANEXO XII

ENTREVISTA COMPLEMENTARIA ALUMNADO: Daniela (Estudiante 4° Medio INSAT)

Sesión Entrevista N° 1
E: ¿Cómo te llamas?
P: Daniela
E:¿Cuántos años tienes?
P: 17 años
E: ¿En qué curso estas?
P: 4to medio
E: Te voy a hacer unas preguntas y necesito que me contestes lo más honestamente posible, como te dijeron antes mis compañeras todo lo que tu respondas queda de forma anónima, es decir, ni el director ni nadie se va a enterar y sí lo ponemos en el informe te cambiamos el nombre porque una de las cosas más importantes es resguardar la información de los participantes.
Entonces, A ti en tu tiempo libre ¿Qué te gusta hacer?
P: Mirar serios o estudiar
E: Y ¿qué te gusta estudiar?
P: Eh… matemáticas, porque siento que ahí me va más mal entonces lo refuerzo
E: ¿cómo te llevas con tus profesores?
P: Bien
E: ¿Qué te parece? ¿Cómo te enseñan? ¿Son preocupados de ti?
P: Sí, en mi caso que yo creo que no he sido una mala alumna si me piden un favor yo trato de hacerlo y creo que es reciproco porque cuando les pido que me expliquen alguna guía del preu o alguna duda me lo explican sin decirme que no e incluso me dan más tiempo del que a veces están, me dicen ven a esta hora porque a esta hora no tengo clases entonces ahí me enseñan.
E: ¿sientes entonces apoyo de tus profesores?
P: Sí, y eso fue desde que llegue, yo llegue. Yo no estuve desde primero medio, yo llegué en segundo medio… el segundo semestre y al tiro me empezaron a apoyar entonces yo vi que podía confiar en ellos.
E: Si tienes algún problema puedes acudir a ellos o prefieres dejarlo para ti?
P: Sí, sí puedo.
E: Existe alguna experiencia educativa que a ti te haya marcado? Es decir, alguna experiencia con tus profesores que a ti te haya marcado en sala según los ramos que a ti te haya marcado?
P: Es que yo soy bien apegada a los profesores, por ejemplo a la profesora que esta allá en la biblioteca y… como hacemos actividades todo el tiempo, igual las profesoras de la especialidad. Eh… con ellas las experiencias que me hayan marcado puede ser uhm… (piensa por 3 segundos) los city tour, perdí el miedo a los city tour, a hablar en público.
E: Ah ya, te ayudo a hablar en público.
P: Sí
E: ¿cómo te ayudaron tus profesores?
P: Dándome más confianza, me dijeron que yo podía y me dijeron como hacerlo porque más que nada miedo a no saber cómo hacerlo y echarlo a perder.

E: ¿cómo resuelves las dudas que te surgen en torno a tu aprendizaje? P: Pregunto, averiguo, leo.
E: ¿Cómo es la relación que construyes con tus profesores al interior del colegio?
P: Bien, todos son súper simpáticos.
E: Pero a ti. ¿Tú fuiste la que se acercó? ¿Los profesores enseguida te acogieron? ¿Cómo fue?
P: Enseguida me acogieron, no me trataron como diferente.
E: ¿de qué manera te relacionas habitualmente con tus profesores?
P: Eh… ¿cómo?
E: ¿de qué manera? Onda ¿de qué forma de te relacionas con tus profesores diario a diario?
P: Es buena porque uno los puede saludar como "buena profe" o no se enojan porque uno los trate así como de harta confianza.
E: y si te los pillas afuera, caminando en la calle ¿buena onda igual?
P: Si, buena onda igual, no cambia. Incluso son más buena onda.
E: ¿Cómo abordan o enfrentan los problemas de motivación de los estudiantes?
P: Eh… nos motivan a, en mi caso siempre me motivan a que puedo ser mejor o puedo hacer más cosas porque tengo las habilidades, soy competente en lo que me especializo.
E: Y ¿qué pasa con tus compañeros que son desordenados o no prestan atención?
P: Los agarran pal leseo y no les tienen mala, a algunos si porque son como rebeldes sin causa porque siempre están en contra de todo pero los profes no tienen mala onda en contra de ellos. Les dicen "ya tu puedes", aveces nosotros mismos hablamos con nuestros compañeros y les decimos "yapo, ponete las pilas, igual estai molestando"y los chicos tratan de hacerlo mejor y ahí los profes como "ah ya, un 7 acumulativo" o "te voy a regalar décimas por no hablar en la clase"
E: ah ya, entonces así los van motivando para que presten atención.
P: Si.
E: ¿Cómo organizan la evaluación y qué instrumentos suele utilizar sus profesores?, es decir ¿cómo organizan las pruebas, te entregan un calendario?
P: Si, a nosotros a principio de semestre nos entregan todas las pruebas semestrales y nos explican las disertaciones, en el caso que nos vaya mal en las pruebas nos hacen disertaciones para subir las notas. Igual constantemente nos están evaluando, por ejemplo nos pasan unas guías que son con notas, esas nos ayudan igual harto porque nos podemos meter a internet y buscar pero después tenemos que exponer con eso y para hacer los trabajos y ahí aprendemos.
E: ¿Qué tipo de trabajos les hacen?
P: En prevención de riesgos más que nada para ver lo del botiquín y mucho acerca de promoción y de eventos para averiguar el tema de que son los concepto básicamente más que nada que son más latosos, me acuerdo más cuando mis compañeros presentan más que leyendo
E: Y a ti te ha servido ese tipo de evaluación que sea con guías, disertaciones, todo?
P: Si, encuentro que es mejor que estar en la clase prestando atención porque yo no presto atención, yo tengo problemas de concentración y la mayoría del curso los tiene en el curso entonces estar todo el rato pendiente, 45 min o 90 min estar mirando la pizarra, escribir… no es tedioso, en cambio las guías son más interactivas porque no

son guías largas sino que son con monito, nos hacen hacer actividades, son súper lúdicas las clases igual
E: ¿Qué crees que es la finalidad que buscan los profesores con esas evaluaciones? Con disertaciones, con guías y todo
P: Yo creo que sacar la mejor promoción cada uno
E: ¿Cómo caracterizarías tu proceso de aprendizaje, es decir, como dirías que aprendes?
P: Yo diría que aprendo yendo a una clase y después falto a las otras, pero no es que falte a clases pero estoy en el colegio y como estamos en hartas actividades yo voy a la primera clase de todo, de matemática, miro de que se trata eh… pido guía, luego no voy y después muestro la guía y si están bien, y después me evalúan como a los demás pero yo tengo más memoria fotográfica entonces me acuerdo, miro y listo
E: Y qué te dicen los profesores por eso?
P: Que tengo que entrar a clases, pero no, yo le digo, no bajo mi nota entonces no me puede no me pueden decir nada si yo no soy mala alumna entonces no me pueden retar (con voz de risa)
E: ¿Cómo entiendes o identifica los avances o retrocesos logrados al interior del colegio? ¿Cómo identificas los avances que has tenido? ¿ Porque te ha ayudado a avanzar el colegio o has retrocedido?
P: Si porque eh… (piensa), nos ayudan ehm… nos dejan expresarnos por decirlo as, podemos hacer proyectos, eh… nosotros si tenemos alguna idea lo planteamos al director, el nos apoya o así con los profesores uno tiene una idea y dicen “oh, buena idea, ya hagámoslo” o nos podemos acercar a nosotros mismos y hacerlo.
E: Alguna idea que se te haya ocurrido y la hayan llevado a cabo?
P: El carnaval de la primavera, lo ganamos. En serio? (voz de sorprendida) sí, sacamos segundo lugar en realidad pero hemos participado los 3 años y… y… nos ha salido bien ya… y es una experiencia en la que uno se divierte
E: y ¿con qué carro participaron?
P: El tren valdiviano ah…
E: oye, estaba muy bueno (risas de ambas)
P: yo vendía tortillas de rescoldo oye… les quedo muy bueno ¿les costó mucho hacerlo? Sí (risas de ambas) nos quedamos hasta como las 10 de la noche, ganamos $600 si, pero igual fue súper entrete
E: oh! Que bacán
P: y escuchamos la bicicleta toda la noche (risas entre medio) de carlos vives con shakira, la bicicleta era nuestra motivación (risas entre medio) ya los termino aburriendo, ahora escuchan la canción y salen corriendo si (muchas risas)
E: ¿Qué estrategias utilizan sus profesores para mediar las dificultades de aprendizaje? A los chicos que les cuesta más aprender o si a ti te cuesta aprender un ramo, cosas así qué es lo que hace tu profe para motivarte?
P: Eso igual depende del profe, algunos dicen “ya, ven a mi sala más tarde” o se explican y siéntate adelante y lo explican uno por uno, en el caso de nosotros somos poquitos, nosotros somos 17, entonces nos podían hacer una clase más específica uno por uno, no era que sea algo tan general ah, claro entonces a todos nos podía explicar, yo podía decir “profe no entiendo esta parte” y dice “ya, hagámoslo altiro, alguien más no entendió esta parte?” entonces eso es lo bueno de ser poquitos.

E: Claro… es como más individual el proceso de aprendizaje que ustedes tienen, eso es genial. Podrías describir, brevemente, una clase típica dirigida por alguno de los profesores ¿cómo es una clase típica? No sé, de 45 minutos o 1 hora, elige cualquiera y descríbela ya
P: eh… (piensa)
E: la que más te guste y la que menos te guste para hacer el contraste
P: las que más me gusten son las de la especialidad, son las de la vero, por ejemplo nos explican lo que son lo, nos explican como 45 min y lo otro nos hace una guía con lo que aprendimos, esas son entretes pero uhm… las de que no me gustan son las de lenguaje, porque no nos hace clase, el profesor de lenguaje de aquí no nos hace clases entonces nos dicta, nos dicta, nos dicta o saquen una hoja y copien la pagina tanto del libro pero nada más, entonces eso me carga y creo que es el único profesor que no me gusta, que no tiene ningún interés porque seamos –
E: claro, y si ustedes tienen dudas ¿le pueden consultar y se las aclara o no?
P: si pero por ejemplo yo tengo duda en una palabra y el la aclara pero si yo le pregunto algo él me habla con otros conceptos que nunca ha pasado, o nos da trabajos, por ejemplo la otra vez nos dio un trabajo de hacer un radioteatro, yo sabía porque en mis otros colegios yo había hecho pero aquí en ningún momento nos pasaron el contenido ni que era un radio teatro
E: claro, y ¿en qué colegio estuviste antes?
P: en el colegio de música, en la teniente merino, en el emanuelle y en el adventista
E: ah! Estuviste en una pequeña cantidad de colegios (entre risas)
P: sí.
E: ¿Cuáles son las clases o subsectores del aprendizaje que más te entretienen?
P: la de la especialidad
E: y acá tienen, no sé… ¿electivos? ¿Extra programáticas? ¿Cosas así?
P: eh… no, aparte de lo que elegimos nosotros es de si hace religión o ética, o hacer música o artes.
E: ya y tú, ¿qué elegiste?
P: eso se escoge en primero y segundo, yo en segundo escogí música porque venía del colegio de música y escogí ética
E: ya, y ¿te gusta?
P: si, es que mas hablamos de la moral
E: ah ya
P: entonces eso igual es entrete porque uno ve las diferentes morales que hay y uno ve acerca de la realidad que tiene
E: sipo, y en música ¿qué tal?
P: baile cueca mucho tiempo, no estuve más, yo estuve medio semestre entones no no no, en ningún momento me pasaron notas musicales, lo básico.
E: ya, interesante. ¿Cómo describirías en general a los profesores que trabajan acá en el INSAT?
P: preocupados –
E: ¿preocupados?
P: si, y apañadores. Si porque cuando hicimos el carnaval de la primavera fue la jefa de UTP, un profe iba manejando el, el, el auto era del profe, la tia Ivana que se quedaba pago cuestiones que no tenía que pagar, compro cosas, nos compraba comida, otros

nos hicieron sopaipillas así las tias se quedaban más tiempo, las tias se quedaban hasta las 9 de la noche
E: wow!
P: el inspector nos venía abrir, un dia domingo que vinimos a trabajar, un dia feriado el lunes que fue después del 18 de septiembre y los profes pasando plata, porque los que no vinieron mil pesos, mil pesos para comprar cosas que nos faltaban
E: claro
P: si, todos super apañadores
E: wow! Tienen un apoyo gigantesco acá con los profes
P: si, por eso yo creo que es mejor tener menos alumnos porque es más una conexión
E: ¿Cuántos alumnos son en general por curso?
P: ciento… ah, por curso como 15 o 20, a lo más. 32 creo que tiene administración, que esa es la especialidad que tiene más
E: ya ¿en qué situaciones tú te desalientas con tu proceso de aprendizaje?
P: no, nunca me he sentido así como desalentada, no, nunca, no aprendiendo no
E: siempre, no sé si te cuesta algo o de repente uno se achaca por tonteras o porque en un ramo no te va tan bien y todo ¿no?
P: (hace sonido y mueve la cabeza diciendo no)
E: ah, pero que genial. Sigue así en la universidad y vas a llegar lejos
P: no, es que no he tenido mala nota
E: ah ya
P: no tengo promedios bajo seis entonces no
E: ah, eres buena alumna, eso explica todo. Y ¿qué apoyos te brindan tus profesores en estos momentos? Porque estas a punto de dar la PSU, la mayoría de las personas están con los nervios de punta, no duermen
P: yo no duermo, yo no puedo dormir en la noche, duermo como 4 horas, 2 horas
E: en serio? Nada. A todo esto, eso es malo
P: estuve haciendo deporte para poder dormir y ahí quedar cansada pero si fuera porque no hago no.
E: ¿desde tu rol de estudiante, que influencia o impacto crees que tienen tus profesores en cuanto tu desarrollo educativo?
P: yo creo que es importante porque muchas veces uno no, en mi caso, no presta atención a mi familia, mi abuela dice estudia, mi mamá dice estudia pero que me importa, a veces las palabras son banas, creo yo, y en mi familia no somos tan unidos, no, no somos unidos y a mí el apoyo de los profes, decían “oh bien” o una felicitación personal como “te sacaste un 7” o eso también importa porque sabes que gracias a ellos lo hiciste y que te van a seguir apoyando e incluso me dicen que si sigo estudiando me siguen apoyando
E: qué bonito ¿qué critica realizarías al sistema educativo actual?
P: yo he estado en varios colegios y no puedo decir que los particulares son mejores, muchas veces dirías que son peores porque el compromiso de alumnos con los profes no es lo mismo porque total pa’ que esforzarme si igual voy a seguir pagando igual y si me saco un 7 y no aprendo nada bacán, en cambio yo creo que los municipales los profesores son más apegados, no sé porque, son más apegados a los alumnos, porque quizás son más humildes, creo que no estamos tan lejos para llegar a la calidad. Quizás hay que reforzar algunas cosas, criticas morales porque eso en el fondo te

enseña porque si uno siendo, más que aprendiendo tanto, mucho de qué sirve si eres una mierda como persona entonces, eso, no vai a llegar a ser nah
E: claro, pero estas criticando a los colegios más que nada pero a nivel nacional
P: eso, ahora voy. Ehm… (piensa) no, a ver… cómo lo digo (piensa unos segundos) mh… no creo que sea malo el sistema educacional ni, quizás se esté pagando mal a los profesores o el trabajo no es bien remunerado pero no encuentro que sea malo.
E: Si pudieras cambiar algo del sistema educacional ¿qué seria? Si tú fueses la encargada y dijeras puedo cambiar algo pero una sola cosa, ¿qué seria?
P: invertir más en la educación
E: ¿en la educación pública?
P: en la educación en general
E: Y la última, ¿qué elementos consideras positivos acá del INSAT?
P: la unión, el trato de profesor a estudiante, eh… eso
E: en relación a tus profesores que es lo que rescatarías de todo
P: que son bien apañadores, sí, eso sin duda porque apoyan en todo hasta en las mas locuras, yo dije “ah podríamos hacer promoción” y la tia Ivana me dijo “oh, si, buena idea”
E: ¿promoción? Promoción en qué?
P: para el liceo. Tenemos todos los buses por los proyectos que han ganado los profes y todo por el bien de nosotros, para que estemos más cómodos saliendo a las salidas a terreno para tener más experiencia, sí, tenemos tres laboratiorios
E: wow! Mish, así que estás feliz en tu colegio. ¿Lo vas a echar de menos?
P: mucho.

ANEXO XIII

ENTREVISTA COMPLEMENTARIA ALUMNADO: *Luis (Estudiante 3° Medio INSAT)*

E: Ya ahora si cuál es tu nombre
P: eeeeeh mi nombre es Luis
E: ¿Cuántos años tienes?
P: 17 años
E: ¿en qué curso estas?
P: En tercero medio
E: Mmm
P: voy a pasar a 4to medio pero tercero medio (risas)
E: Ya te voy a hacer un par de preguntas y quiero que me las respondas con la mayor sinceridad posible y si no entiendes algo me avisas y te la reformulo. Ya la primera, emmm antes de hacerte preguntas que son súper formales a ti ¿qué te gusta hacer en tu tiempo libre? aparte que ya me contaste pero para la grabación (entre risas)
P: emm hacer deporte
E: Hacer deporte y ¿qué más?
P: Eeeeh bueno en mí tiempo libre casi todo el tiempo que me queda ehhh es en la tarde así que no alcanzo a hacer casi nada bueno y aparte cuando los fines de semanas estoy con la familia ya que antes no se podía. Estar con la familia y hacer deporte
E: ya emm. A ver ¿existe alguna experiencia educativa especifica que a ti te haya marcado en relación a los profesores que ha tenido aquí en el INSAT? alguna experiencia supongamos lo que tú me contabas del apoyo de los profes y todo
P: Si yo creo que la experiencia más significativa, ha sido viajar a punta arenas porque ahí se movió harto el tema de los profes nos ayudaron demasiado fue su apoyo un 100% al de cooperar, súper experiencia, esa fue la que yo creo que más me marco
E: ya…
P: sí, y aparte tres liceos de Valdivia que vayan a Punta Arenas y de esos tres nosotros el único técnico profesional, y yo que iba en segundo medio. Si, esa experiencia me marco arto. Esa es la que más recuerdo.
E: y ¿en qué curso llegaste?
P: segundo medio
E: segundo medio, y ¿Dónde estudiabas antes?
P: yo estudiaba antes en la escuela, en la media o sea la básica, de segundo básico a octavo… o sea octavo básico en la escuela Chile, la Escuela 1.
E: ¿Cuál es esa?
P: está en ehm… la escuela Chile está detrás del liceo de niñas
E: ah ya, si si…
P: ya, esa es. Y de kínder a primero básico la escuela 29
E: y si tienes alguna ¿has tenido alguna mala experiencia? Algo así
P: eh… esto… eh… ¿cómo qué?
E: acá en el INSAT, ¿alguna mala experiencia, algún problema con un profesor, algo que te haya marcado de mala forma?
P: no, de hecho la atención de los profes es súper. Yo creo que no, no me ha marcado nada, nada así con los profes

E: uhm… ya. ¿Cómo resuelves las dudas que te surgen en relación a lo que aprendes? ¿Si aprendes todo en clases, si tienes dudas, estudiando por tu lado? ¿Recurres a los profesores o no? ¿Te aportan ayuda?
P: yo creo que de todo un poco, que cuando no entiendo algo lo primero que hago es preguntar a los profes de la materia, por si no entendí algo en historia le pregunto al profe de historia y se queda ahí en horarios que le calzan y no tiene clases, le pido ayuda o algunas veces lo vamos a buscar a la sala de profes pero siempre de buena disposición y aparte de lo que no entendí en clases, tratarlo de verlo en la casa, en internet, no sé. En otra fuente voy
E: pero tus profes siempre tienen buena disposición para apoyarte en el aprendizaje…
(Interrumpe Luis)
P: si
E: para contestar tus dudas
P: sí, sí. Siempre
E: ¿Cómo es la relación con tus profesores dentro del colegio, del liceo?
P: con los profes es eh… entre alumno y profesores es una relación más que nada amigos pero siempre con respeto o con los profes que uno siempre saca más chispas son los profes de lenguaje o el profe de contabilidad pero súper buena relación
E: y ¿de qué manera de relacionan habitualmente?
P: eh… como el normal o el alumno profe, algunas veces aparecen talla entre alumno y profe pero siempre en buena
E: claro, siempre con respeto
P: si, siempre con respeto
E: y si se pillan en la calle o en un contexto que no sea escolar ¿cómo es?
P: ahí el saludo es más informal, más amigable. Bueno es que siempre va a ser amigable el saludo pero en la calle es más… me he pillado con hartos profes en la calle y me saludan de abrazo, de la mano, profes de beso y así que es súper bueno
E: que genial. Y por ejemplo, si tienes algún problema o cosas así ¿puedes ser capaz de acudir a tus profesores como pidiendo consejo o apoyo o algo así?
P: si, aquí sí. Si se da harto, de hecho como somos pocos alumnos en cada curso. Los profes ya tienen no sé po, un profesor preferido en quien contarle sus cosas. Nosotros es la profe de inglés, la profe de la biblioteca, es… la confianza es suma y con ella los chicos se pegan, cuentan sus cosas o a la orientadora. Yo creo que aquí no hay psicólogo, pueden recurrir a cualquiera
(entre risas)
E: por lo mismo no hay psicólogo. Ya, ¿cómo abordan o enfrentan los problemas de motivación de los estudiantes? Si ves que tú te desmotivas o alguno de tus compañeros ¿qué haces tus profesores al respecto?
P: eh… el profe lo primer que hace eh… eh, es como retarlo pero en buena sino que se ponga las pilas o sino el mismo compañero o los compañeros eh… esto… le dan ánimo para que se pongan las pilas porque no le va a hacer nah quedar repitiendo un año, dos años y pasar harto tiempo en el liceo si no les sirve a ellos ni a los…
E: claro, y por ejemplo si… ¿tú eres buen alumno, cierto? Por lo que me dijiste que te estas eximiendo y todo entonces supuse que eras buen alumno. Si tus profesores ven que de repente bajas las notas, si de un día para otro te empieza a ir mal o no vienes a clases o empiezas a ser irresponsable ¿cómo lo afrontarían?

P: esto, yo creo que se preocuparían porque igual es raro faltar a clases igual tiempo, entonces ellos suponen que el problema entonces enseguida se comunican con el apoderado. Y ha pasado en el curso que una compañera tiene buenas notas en todos los ramos y a ella le complica que vive en el campo pero falta mucho, ella firmo una carta de compromiso de que a ella no la dejan repitiendo si falta pero la cosa es que no tiene que faltar porque su inasistencia ya está al tope, entonces igual llaman al apoderado de qué pasa con la compañera, porqué falta, y se preocupan altiro. Yo creo que de mi pasaría eso me llamarían enseguida la atención o a mi apoderado o a mi
E: eso es super importante porque están ahí presentes todo el rato con ustedes
P: si
E: ya, ¿cómo organizan la evaluación? ¿Cómo es el tipo de evaluación que les entregan? Como a principio de semestre les entregan un calendario?
P: si
E: ¿les preguntan a ustedes cuando les acomoda más? ¿Es estático o flexible también el calendario de pruebas?
P: eh… es que al principio cuando uno entra ya hay un calendario de pruebas, nos entregan un calendario de cierta fecha, hay pruebas y nosotros ya con las clases que nos han hecho sabemos que tenemos que poner atención en clases porque si no asistimos a esas clases nos va a ir mal en la prueba y aparte si se corre eso nos avisan antes
E: y si están en paro o algo se ponen de acuerdo en el tema de las evaluaciones?
P: si, por ser de hecho ahora que están en paro los profes, de hecho a nosotros nos están tomando las pruebas y después de que nos tomen las pruebas ellos quedan libres para poder asistir al paro de profes
E: ya… y la otra pregunta que te iba a hacer
P: no nos perjudican, no se perjudican ni ellos ni a nosotros
E: eso es importante, y qué crees que se busca, ¿Cuál es el objetivo de las evaluaciones?
P: yo, eh… yo, las pruebas se, se si pusimos atención en clases, si pusimos atención o no, en que estamos mal, que nos falta, en que voy bien, en que voy mal. Yo creo que ese es el objetivo de las evaluaciones
E: y ¿estás de acuerdo con el tipo de evaluaciones que se hacen?
P: si, de hecho aquí no se exige el máximo, se está exigiendo el mínimo e igual hay chicos que van súper mal y eso no es normal, aquí se exige el mínimo se esta exigiendo
E: ¿el 50% se está exigiendo?
P: en otros liceos se exige el doble de lo que se nos exige a nosotros pero aquí es como más flexible eso, igual hay otros profes como le decía. A pesar de eso igual hay chicos que van mal
E: y ¿por qué crees que les va mal?
P: yo creo que por flojos no más, si se les piden trabajos algunas veces no llegan con el trabajo, se les dan otra posibilidad de que lleguen con el trabajo tampoco llegan asi que yo creo que ahí ya no es responsabilidad del profe sino que de ellos
E: ¿qué tipo de evaluaciones les hacen?
P: la de turismo, que estoy en el área de turismo. Eh… tenemos varias salidas a terreno, eh… y luego de eso se entregan informes escritos, eh… también ppt que presentar, eh… y aparte de las pruebas.

E: ¿cuál del todo tipo de evaluaciones es el que más te gusta?
P: a mí me gusta trabajar con los ptt y los citytour, que me siento cómodo en hablarle a gente de un tema que ya domino o los mismos ppt, ya sé hacerlos sin ir a google y copiar y pegar. Ya es distinto hacer un trabajo que uno, uno maneja. A mí me gusta hacerlo en ppt, depende de lo que quiera el profe para desarrollar conversación con los profes, con los compañeros
E: si, no eres nada tímido (risas)
E: ¿qué estrategias utilizan tus profesores para mediar las dificultades de aprendizaje?
P: ¿cómo?
E: Quiere decir que ¿cuál es la forma en que tus profesores ocupan para, si tus compañeros o tú tienes dificultades evitar tanto, no sé acá, pero típico todo el mundo tiene problemas en matemáticas, tiene bajas notas, bajas evaluaciones. Entonces ¿qué haces tus profesores si el ramo es difícil o es uno de los que más cuesta para evitar que haya tantas malas notas?
P: eh… bueno, siempre va a ver un curso que le cuesta más que el otro entonces están los profesores del PIE que son profesores que en este caso ayudan a los compañeros, los que tienen más problemas de aprendizaje. Los de ese curso están en el PIE, esto, en este caso están con el tercero B, que somos dos terceros. Los ayudan no sé, eh… con la nota actitudinal que hacen que suman todo de cómo va, o sino el profe regala decimas algunas veces si cuando hacemos tareas. Igual el otro programa el PIE ayuda caleta al otro curso a que saquen buenas notas, las pruebas son más, ahí, ahí son mas fácil, con el contenido más fácil, es lo mismo pero más fácil para entenderlo para ellos. Aparte de que tienen la ayuda de los profes, que… eh… esto, aparte del profe de enseñarle ellos les enseñan aparte a los chicos.
E: entonces tienen hartas oportunidades para que les vaya bien
P: si, yo como le decía, si los chicos se la farrean es culpa de ellos no mas, ya no es culpa de los profes
E: uhm… ¿cómo sería? Descríbeme una clase típica, descríbeme la que más te guste y la que menos te guste
P: eh… ¿la que menos me gusta?
E: si, ¿cómo es la clase del ramo que menos te gusta?
(risas de Luis)
P: matemáticas, es que matemáticas es como, no entiendo mucho. No me llama la atención matemáticas, no me llama la atención esa área, pero la clase que más me gusta, esto, ahora en el área de turismo son las, todas las asignaturas de turismo son como 5 asignaturas de turismo y la que más me gusta ahora son las de educación física, porque al menos el profe de educación física, esto, ahora es el inspector general. Y ahora el profesor es otro profe, el profe Alejandro que nos está haciendo combinando el área de turismo con el área de educación física donde salimos a hacer trekking
E: ya
P: esto, a esta instancia del año nos saca a los cuartos y a los terceros a andar en kayak allá al rio y se está tornando más entretenida la clase de educación física, entonces me gusta mucho como hacer deporte y trato de combinar eso con el área de turismo, que es mejor que lo que enseñan en el área de turismo que estar en una oficina atendiendo no sé po, a alguien que quiera un plano turístico. El nos hace distinguir turismo en dos partes, estar en la oficina sentado y hacer el turismo en clases relativo, o sea, en pocas palabras el profe nos está sacando de la clase común y nos

está haciendo relacionar con el área que estamos trabajando nosotros que es el área de turismo. Me gusta eso que oficina
E: que entrete, y la que menos te gusta ¿cómo es una clase ahí?
P: eh… la de matemáticas porque el profe por más que me explique, esto, por más que le pidamos que nos explique, nos explica pero le sigo sin entender. No hay una forma fácil de entender al profe de matemática
E: ¿cómo lo haces en ese ramo?
P: él nos escribe los ejercicios en la pizarra, nos resuelve lo primero, después nos pasa lo segundo y nos pide los cuadernos a ver si los resolvimos y va y si los hacemos bien nos pone una nota acumulativa, con cada tres notas coloca una nota al libro, así igual hay que ponerle empeño en esa parte o clases con la pizarra interactiva, que en cada sala hay una pizarra interactiva entonces todos los profes la hacen pero igual sigo sin entender mucho la materia
E: y ¿pides ayuda a tus profesores? ¿Llegas a tu casa a estudiar? ¿Cómo lo haces en ese caso?
P: en matemática, igual he bajado la nota en matemática. Igual me han llamado la atención los otros profes pero el profe me dice que es cosa de tiempo y que coloque atención y que voy a entender, si matemáticas es fácil, solo hay que aplicarse más
E: si, pero hay que poner atención, esa es la cosa, y tu eres desordenado en la clase? ¿Cómo eres en clases?
P: en clases sí, soy desordenado (entre risas). De hecho soy muy inquieto y me retan mucho (risas)
E: ¿en serio? ¿Por qué? (risas)
P: si, es que no me gusta estar tranquilo en clases entonces. Y por eso me gusta estar en la clase de educación física, uno puede estar haciendo actividad pero escuchando, yo creo que está pasando como de moda que los profes estén ahí en la clase, haciéndonos escribir, dictándonos o eso. Me gusta pensar de hacer la clase en el exterior, no me gusta estar sentado ahí.
E: ¿cómo describirías a los profesores?
P: a los profes, eh… creo que todos tienen algo particular en cada uno de los profes así que no, los profes son súper entretenidos, son buenos para tirar la talla, no eh… me divierto súper, con los profes me llevo muy bien. O sea los profes tienen como un carisma distinto me imagino con otros profes de otros liceos, no nos vamos a encontrar a otros profes iguales en otro liceo. Ese carisma que hay entre alumno y profes, es súper entrete
E: ¿hay situaciones en que te desalientes o te frustres o te desmotives con tu aprendizaje o en el venir al colegio o estar en un ramo y aprender?
P: eh… cuando me toco hacer ese trabajo de la universidad, igual me desmotiva, como que me estresaba porque ahí se me lleno un tiempo de, de guías, de trabajos que tenía que entregar atrasados, no sé. Ahí me habían dado ganas de no entregar nada pero yo me sabía que si no entregaba me iba a perjudicar a mí, mis notas, y las iba a bajar así que ahí tuve que, una semana pedí para recuperar y hacer todos los trabajos o todo lo que debía, pruebas y todo eso. Igual fue ahí como que me frustre un poco conmigo porque al estar metido en tantas cosas igual perjudica
E: si
P: que los profes me decían que vaya al citytour, que otros me decían que no, que había una actividad en la U, otros me decían que no, que teníamos que ir a un

seminario con alguna profe, otros me decían que no, que hay actividad aquí en el liceo. Entonces que se junte todo eso en un día, dos días, tres días y aparte las actividades que hay que hacer afuera de la sala de clases igual me estrese.
E: y ¿qué hicieron tus profesores al respecto?
P: igual me entendían, si sabían en lo que andaba metido, entonces igual me entendieron. Yo creo que son más comprensivos conmigo que con otros compañeros que no entregan los trabajaos porque saben que los otros no entregan de flojos, pero yo no los hacia porque el tiempo se me hacia corto o era muy eh… el tiempo que estaba ocupando en las otras actividades no me da para, para poder desarrollar mí, commo estudiante los trabajos que tenía que entregar en clases, entonces igual me entendían más, eran más comprensivos conmigo.
E: desde tu rol de estudiante ¿Cuál es la influencia que crees que han tenido tus profesores en ti como alumno ahora, en el día de hoy?
P: esto, súper, porque me apoyan en todo como le decía, de hecho en cada actividad cada profe me pide, para el 18 tengo que bailar cueca, pa' el desfile tengo que desfilar, que en las festividades tengo que disfrazarme de la mascota del liceo (entre risas) y el hacer varias cosas, así que con ellos igual los profes. Igual que para mi cumpleaños, tuve a medio liceo saludándome "felicidades P por tu cumpleaños" y todo, así que no… los profes un 7
E: ¿han influenciado en ti de buena manera?
P: si
E: y cuando salgas del liceo, si entras a la universidad o lo que quieras hacer más adelante ¿podrías venir acá? Por si necesitas hablar con tus profesores o necesitas ayuda y todo
P: yo creo que sí, igual me sentiría identificado si pudiera estudiar en la universidad y ayudar a otra generación acá igual me sentiría súper porque yo creo que por ellos mismos nació este amor por a… a… a… aprender más con los trabajos que tengo que hacer
E: ¿te gustaría estudiar en la universidad entonces?
P: sí, me gustaría salir y poder trabajar y estudiar una carrera, y esa carrera que quiero escoger.
E: ¿Pero puedes estudiar por beca?
P: si, igual me imagino. De hecho ahora había pasado un caso que el director nos llamo como a tres alumnos, nos llamó, nos sentó y nos dijo "saben qué? Les tengo una buena y una mala noticia" y yo ya taba enojado y pregunto ¿qué quieren saber?", respondimos con la chica y dijimos…díganos la mala primero y dijo "la mala es que ocupe sus datos y yo más enojado porque como van a ocupar mis datos personales para y después dijo… la buena es que los ocupe para una beca que está dando una fundación y van a recibir todos los meses treinta mil pesos… así que esa era la noticia y ahí como que se me paso la rabia. Entre mi yo decía que barsa él… y hace dos meses que ya estoy recibiendo treinta mil pesos por la fundación, no me acuerdo pero recibo treinta mil pesos todos los meses.
E: oh! Que genial. Ya… ¿qué criticarías del sistema educativo actual?
P: eh… que… (piensa) que no se le da la posibilidad a algunos alumnos, eh… de poder participar en actividades del liceo, por ser aquí nunca han participado, como le contaba, en hacer trabajos en otras partes de, de poder llevarle la oportunidad. Todos tienen distintas capacidades entonces si no se les explota eso, son como un diamante en

bruto que nunca encontró. Eso, yo creo que es lo más débil, aparte del apoyo, o sea… nosotros, yo no tengo nada que alegar acá que igual el liceo ha sido, ha ayudado harto por él, yo creo que por otro camino, esto estaba ahí, llego otro director, cambio el switch, esto, ha cambiado la fama del liceo, yo creo que por ayuda de él.
E: y… ¿qué piensas de los paros que hay, de los temas de la gratuidad que están luchando con las tomas?
P: esto… yo creo que lo que ellos quieren hacer es, hay que rescatar, está bien porque hay gente que en verdad necesita del estudio y… hablábamos de eso, no tiene el cómo se llama… el dinero para pagar sus carreras, sus necesidades y todo eso y aparte algunos son, son, son de la familia de ellos mismos entonces no deberían de cambiar eso siendo que hay algunos que pueden pagar sus propias carreras y sin necesidad. Con eso yo creo que ahí me iría en mala porque si pueden en verdad le están quitando la oportunidad a gente que en verdad no puede así que estoy como con el sí y el no.
E: pero tu ¿qué opinas? ¿Qué la gratuidad tiene que ser todo gratis para todos o solamente para los que lo necesitan?
P: solamente para los que lo necesitan, porque obvio si vienen, bueno, uno no sabe la historia de todas las personas, pero si uno viene de donde en verdad hay esfuerzo de los papás para comprarle materiales para comprarle esto y esto otro y de verdad no puede, yo creo que a esa persona se le debería dar una oportunidad pero a los que pueden y están pidiendo algo innecesario yo creo que esta, yo creo que ahí está mal. Debería ser solo para personas que en verdad lo necesitan.
E: ¿qué elementos consideras positivos de tu colegio? De los alumnos, los profesores, la infraestructura, todo
P: eh… (piensa) yo creo que es algo que como decía no se va a encontrar nah en otros liceo, que la, la comunidad es muy unida. No, no, no, por ser en el liceo, años anteriores, por ser primero y segundo medio se vieron hartas peleas dentro del liceo, entre alumno, venían los carabineros y este año creo… yo creo que el cambio fue entre, entre el año 2015-2016, si yo, hubo harto cambio a una comunidad que se puede confiar entre los profes, entre alumno y el profe, eh, eh… es muy unida la comunidad.
E: y ¿por qué crees que sucedió ese cambio?
P: eh… es que igual antes habían como más alumnos pero lo que pasaba es que antes había otra directora entonces para aumentar la matricula traía alumno, alumno, alumno y no se daba cuenta de la historia del alumno. Que a la persona tanto, la echaron. No sé, porque lo pillaron fumando y así mismo antes como entraba, había chicos fumando en el baño o fumando aquí en el baño pero llego el otro director y cambió el swicht, ya no se ve eso. Es más unida la comunidad y la confianza que hay entre profes y alumnos es notoria

ANEXO XIV

ENTREVISTA COMPLEMENTARIA ALUMNADO: *Marcos (Estudiante 3° Medio INSAT)*

E: Estimado Estudiante ¿En qué curso está?
P: En 3ro
E: ¿En qué especialidad?
P: En la especialidad de Administración de Empresas de Turismo
E: Continuemos ¿existe alguna experiencia educativa específica que a ti te haya marcado en relación a tus profesores dentro del INSAT?
P: Una buena experiencia eh a ver, una vez un profesor eh se quedó más tarde para enseñarme a mi po… porque yo iba a tener prueba y no sabía nada, entonces se quedó un poquito más tarde para que yo aprenda.
E: Y eso para ti significó harto, ¿cierto?
P: Sí, porque fue un esfuerzo de él, porque debería haberse ido.
E: Bueno. ¿Cómo resuelven las dudas que surgen en torno a su aprendizaje, tus profesores de qué forma las resuelven?
P: Cuando tengo alguna duda siempre me ayudan, si po eso… hay varios profesores que hacen eso pero, es porque yo igual soy muy desordenado…
E: Ya... ¿Qué tipo de apoyo te brindan los profesores en este sentido?
P: el profe me ayuda… me explica la materia o me dicen léete esto… siempre están pendientes de que uno avance…
E: Ok ¿Cómo es la relación que se construye entre ustedes y los profesores al interior del liceo?, la relación que existe.
P: Si, yo siento que es buena…
E: ¿Alguna vez has tenido alguna experiencia, como mala con un profe?
P: Sí, una vez
E: Ya a ver, cuéntame
P: Que una vez el profe estaba diciendo una prueba, y yo como que lo "peiné" (risas)… lo estuve molestando frente a todo el curso…Estaba atrás yo de él y lo peine y me pegó un codazo…
E: Ah ya… ¿pero fue porque lo estabas molestando?
P: Si… igual ambos estuvimos mal… pero quedó ahí no más eso…
E: Ya, ¿Cómo abordan o enfrentan los problemas de motivación de los estudiantes los profesores?, o sea me refiero a si ¿Alguna vez te has sentido desmotivado con la especialidad que escogiste?
P: No… porque los profesores siempre están ahí… pendientes… apoyándonos…
E: Ah ya, excelente, ¿cuéntame un poco de tus profesores de la especialidad?
P: Son buena onda, nada que decir de ellos, puras cosas positivas… En las salidas a terreno… no vamos así como a divertirnos, o sea igual vamos a divertirnos pero más a aprender… para salir bien preparados en la especialidad…
E: Ya, muy bien, eh… ¿Cómo organizan la evaluación y que instrumentos suelen utilizar tus profesores para evaluarte?, o sea al momento de las pruebas, son pruebas así específicas, o trabajos, o algún informe, ¿cómo son generalmente las evaluaciones?
P: Eh, pruebas, trabajos, eso… varía según los profesores… casi siempre son pruebas escritas… y otras prácticas, en las salidas a terreno…
E: ¿Cómo caracterizarías su proceso de aprendizaje desde que entraste al INSAT?, ¿Has tenido aprendizaje significativo o no?

P: si… algo así… Es que aquí no se escribe mucho en el liceo, no es como otros liceos que es como toda la clase escribir, sino son mas habladas las clases, no es mucho escribir y con tal que no presto mucha atención… intentan mostrar las cosas de manera más entretenida…
E: Ya, ¿Existen estrategias que utilicen los profes para mediar las dificultades que existan dentro del aula?, o sea si ¿existe algún chico desordenado que este en tu curso o alguno que tenga dificultades para aprender, el profe que estrategias pone como para arreglar la situación? Por ejemplo, cuando en la sala están todos desordenados… interrumpen al profesor ¿Cómo lo hace el profesor para moderar esa situación?
P: Les llama la atención… entonces ahí el curso se ordena… Si igual le hacen caso
E: Me podrías describir previamente una clase cualquiera, o sea como es el profe desde que entra hasta que sale, una clase que te guste o una que no te guste
P: Todos los profes son así puntuales… al principio como que nunca hacemos nada, como los 10 minutos nunca hacemos nada y después, el profe explica algo o simplemente conversamos de la vida
E: ¿se generan momentos para conversar de la vida?
P Si claro… el profe, por ejemplo, sale de su rol de profesor e intentan conocernos más…
E: Ya ¿Cuáles son las clases donde se te hace más entretenido estudiar?
P: ¿Estudiar, o aprender?
E: las dos cosas, una donde tu digas ya aquí puedo estudiar tranquilo, otra donde digas aquí puedo aprender bien.
P: Un lugar tranquilo sería estar en la biblioteca… Y también en la sala de clases, pero en una clase como más hablada, así como con videos, con fotos, con todo eso.
E: Ah ya, ¿Cómo describirías tú a los profesores en general que están aquí en el INSAT?, de todos los que tú conoces, como los describirías
P: Son buenas personas… Son buenos profesores, como que le ponen empeño a su trabajo…
E: Ya, y ¿Hay como alguna diferencia entre tus profes de la especialidad y tus profes de las materias en común?
P: Si hay alguna diferencia… Yo diría que los de mi especialidad son como más relajados, no son como todos los profesores, son como más relajados, se toman más como “light” su materia… además, hacemos más salidas a terreno… y ahí se aprende más… yo creo que es por eso… los otros profesores, están como más en su metro cuadrado, que es la sala nomás…
E: ¿Existió o existe alguna situación que te desaliente tu proceso de aprendizaje?, que te juegue en contra, algo que, dentro del liceo
P: No… Nada…
E: Desde su rol como estudiante, ¿existe alguna influencia o algún impacto que te haya causado algún profesor?, que tu digas “esto me gustó de él” o me llamó mucho la atención o me provocó algo en mi que no se po, que no tenía idea, ¿existe alguna situación que sea así o no?, grata
P: Mmm… no recuerdo ninguna…
E: Ya, según tu punto de vista, ¿existe alguna crítica que tu le realizarías al sistema educativo actual?, así en general a la educación
P: No sé po… No se me ocurre nada que decir… No tengo nada que decir…
E: Podrías indicarme algunos elementos positivos que existan dentro tu liceo

P: Cosas que yo he adquirido… creo que son las salidas a terreno… y también los profesores como que piensan más, porque en esto de los paros, fuera cualquier liceo u otro liceo… te dejan de lado… pero acá no es así… están pendientes de uno…y se esfuerzan por sacarnos adelante… hacen su trabajo más que en otras partes…

ANEXO XV

ENTREVISTA COMPLEMENTARIA ALUMNADO: *Pamela (Estudiante 3° Medio INSAT)*

E: ¿Existe alguna experiencia educativa específica que a ti te haya marcado en relación a los profesores, que quiere decir esto, que si hubo algún episodio que tú puedes decir que ha sido bueno o ha sido malo en relación a tus profes que a ti te haya marcado dentro del año?
P: Eh… bueno y malo
E: Ya, cuéntame
P: Lo bueno es todo lo que he aprendido digamos, de turismo, lo que, como se realizan las cosas o lo simple que es lo que uno puede hacer para salir a una salida de terreno, que lo aprendí con el profesor Jano
E: Ya, Jano…
P: Si, esto no sé po, es muy interactivo para hacer sus clases, bueno y eso me ayuda a mí harto como a realizar las cosas**.** Lo malo es cuando tuve problemas con un profesor de historia, digamos que él es como muy coqueto para las niñas.
E: Ah ya sí, ¿suele pasar?
P: Sí, con el tuve problemas, de hecho me iba a ir del liceo por eso, pero hasta el momento ya como que se calmó un poco
E: Ya, no ha vuelto a hacer como…
P: No no…
E: Ya, bueno, eh… ¿Cómo resuelves tus dudas que te surgen en torno a tu aprendizaje?, ¿que tipo de apoyo te brindan los profesores en este sentido?, que quiere decir, si a ti te surge alguna duda, ¿los profesores están atentos para responder las dudas?
P: Ehh… a ver en sentido de turismo, si ayudan mucho, o sea son allegados a nosotros, son como familiares… cercanos… y eso po, no es como que dejan de lado, y si aprendiste, aprendiste, y sino bien…Y en otras áreas, más como matemática y esas cosas las otras materias la tía Yohana es como el ángel digamos de acá, que ella nos ayuda en todo, no hay necesidades de ir al profe directamente para aprender, y eso po, o sea ayudan harto, no es que dejen de lado…
E: Que bueno, y ¿existe algún profesor que ponga alguna barrera, ya se terminó la clase no te puedo seguir haciendo?
P: No, ninguno
E: ¿No?
P: No, ninguno
E: Ahh ya, súper, ya, la otra es ¿cómo es la relación que construyes con tus profesores al interior del INSAT?
P: La relación que tenemos es súper buena, o sea con la mayoría, por ejemplo con la profe de inglés es como si fuéramos amigas, digamos, hay confianza, uno se puede contar las cosas.
E: Ahh, que bueno
P: También respetando siempre que ellos sean profes
E: Claro, teniendo su margen, ya, bueno la otra era ¿de qué manera se relacionan habitualmente con los profesores, ya me dijiste que era de buena forma, ¿Cierto?
P: Si

E: Ya, y ¿cómo abordan o enfrentan los problemas de motivación de los estudiantes, los profesores?, según tu punto de vista, por ejemplo si hay algún estudiante que está estudiando algo, dijiste que habían administración y turismo, ¿Cierto?
P: Si
E: Y se siente como desmotivado, ¿Has tenido alguna experiencia con eso?
P: En la especialidad de turismo, por lo menos no, hasta el momento no, pero si uno de los compañeros… como que no le gusta salir, no quiere ir a la salida de terreno y ya ahora como que los hemos ido motivando… los profes también, que vaya, y ahora ya empezó a ir a las salidas…
E: O sea que de parte de los profes existe como una motivación real para que el alumno siga y no se achaque por así decirlo
P: Sí, siempre están motivando, haciendo actividades, nos sacan y todo eso…
E: Ah ya vale, muy bien. ¿Cómo organizan la evaluación y que instrumentos utilizan tus profesores para evaluarte?, en el momento de las pruebas.
P: Eh… Don Jaime el de matemáticas, siempre la calculadora y la prueba, nada de celular y eso po, explica muy bien, si uno tiene una pregunta, si uno le hace como 5 veces, las 5 veces lo va a responder…
E: Ya, o sea que es como el método clásico, la prueba el lápiz, ¿Y en turismo también es así?
P: Eh… depende, a veces en turismo tenemos muchas salidas a terreno con una guía y después en la siguiente clase tenemos prueba de esas salidas a terreno, por ejemplo cuando salimos a Puyehue nos hicieron hacer un informe sobre la salida… es todo bién práctico…
E: Y eso fue como la prueba por así decirlo, ah ya y ¿Qué crees tú según tu punto de vista que desean los profes alcanzar con los evaluaciones que les hacen?
P: En la Especialidad de Turismo, ellos (refiriéndose a los profesores), quieren ver si nosotros realmente estamos interesados en la carrera y si aprendemos algo de su clase, o sea ya sería como mucho no aprender teniendo tantas actividades digamos, y eso po si no se aprende a la primera, se hacen miles de veces más hasta que aprenda…
E: Ah ya… A ver, ¿Cómo caracterizas tu proceso de aprendizaje?
P: Bien
E: ¿Si?
P: O sea yo llegué acá como era turismo, era como yo no soy de Valdivia, era todo relacionado acá y yo no sabía nada, me estaba yendo súper mal al principio, ya después como que fui creciendo digamos, y aprendí mucho, o sea, ya estoy saliendo con buen promedio, nada como inicie
E: O sea que hubo una buena acogida ¿Y eso influyó en tu aprendizaje?
P: Si, obvio porque si yo no aprendía algo me tenían ahí sentada atrás de ella hasta que aprendiera…
E: Que bueno ese es brillo, a ver… ya, ¿Qué estrategias utilizan tus profesores para mediar las dificultades del aprendizaje, o sea, si existe alguna estrategia que el profesor utilice en el momento de que un alumno no, o le cueste aprender?, si hay algo que el profe haga aparte como para que aprenda de mejor manera.
P: O sea, aquí a los que les cuesta digamos, como que los llaman a un lado y les enseñan… o nosotros mismos como compañeros estamos así siempre, diciéndonos las cosas, ayudándonos unos a otros… Nunca se deja de lado a nadie…

E: Ya, ¿Podrías describirme brevemente una clase dirigida de algún profesor?, el que más te guste o más te llame la atención
P: Eh… en educación física que es de la parte de turismo, con la profesora Julia que nos hace 3 o 4 ramos.
E: Ya
P: Eh, lo que es salida a terreno, nosotros ahora estamos como en un proyecto digamos, que tenemos que hacerle un guiado a unos niños de 6 a 12 años, son como 180 niños, y tenemos que hacerles un guiado en Llancahue, en el bosque y esa clase es genial… o sea hemos tenido que convivir no sé po con los bichos, mojarnos y todo eso po y no sé (grito alegre)
E: Es bacán
P: Es bacán o sea la…
E: Se nota que te gusta.
P: Sí, eh… esa clase ha sido una de las mejores actividades que me ha tocado hacer este año…
E: Podríamos decir que es interactiva, es dinámica, entretenida…
P: Si, obvio, tenemos que ir marcando árboles, que con los bastones, con el GPS.
E: Ahh, es como súper estimulante…
P: Sí
E: Ya, ¿Cuáles son las clases o los subsectores así como por decir, la biblioteca, el casino, donde encuentres más entretenido estudiar?
P: La biblioteca
E: ¿La biblioteca?
P: Sí, o sea en la biblioteca está la tía Yohana, ahí siempre está mi curso, somos como todos como unos hijos de ella…
E: Ya
P: Ahí vamos todos, si hay que hacer un trabajo ella nos ayuda, si tenemos que estudiar también… e independiente que haya mucha gente igual se puede estudiar, o sea es la mejor parte para estar… para concentrarse y estudiar al ritmo de cada uno…
E: Ah ya, y ¿Cómo describirías al profesorado en general?
P: ¿A todos los profes?
E: Sí, así como una visión general
P: Es genial, son muy buenos, o sea una verdadera familia, como se dice, y están pendientes de uno, si estamos bien, si estamos mal, si nos hace falta algo, si aprendemos o no, están ahí, nunca hacen como su vida aparte de los profes, y eso.
E: Por ejemplo cuando existe alguna dificultad en el ámbito personal de alguno de ustedes, ¿El profesor se acerca donde ustedes como para preguntarles por último que les pasa o cosas así?
P: Sí, o sea sipo
E: ¿Se dan esas instancias?
P: Sí.
E: Ah ya muy bien, eh… ¿en qué situaciones se desalienta tu proceso de enseñanza y aprendizaje?
P: En el área de Matemáticas (risa y nerviosismo)… Es que, no… si me gusta pero me cuesta mucho y hasta el momento que si estudio y me va mal como que es frustrante… me desanimo…

E: Ya, eh… ¿desde tu rol de estudiante que influencia o impacto crees que tiene el trabajo que desarrollan tus docentes en cuanto a tu desarrollo educativo, o sea desde tu experiencia, tu dijiste que llevabas un año acá?
P: Si
E: ¿Y antes estabas estudiando en otro liceo?
E: Mejor dime, o una comparación que puedas hacer entre este liceo y en que estabas anteriormente.
P: Acá digamos que es como un 80% de las clases son afuera, son interactivas, aprendiendo… en cambio allá no era así, era estar todo el día encerrado en una sala, acá no, acá hay no se po para todo, en todo estamos involucrados nosotros, si hay que hacer algo estamos nosotros, eh, no sé po, es bacán.
E: Es bacan, ¿Como un cambio drástico podrías decirlo?
P: Sí, porque interactuamos con muchas cosas, con muchas personas también, no es solamente la vida normal de un profesor y un estudiante… es algo mucho mejor que eso…
E: Ya, si te comprendo, y a ver… Si existe algún crítica desde tu punto de vista que realizarías al sistema educativo actual, no al liceo, sino como lo ves tú al sistema educativo.
P: Me molestó que hayan quitado la clase de educación física para los liceos técnicos… Acá la educación física pasó a ser como taller, no es una clase más digamos, y tenemos dos horas, también en la parte técnica que sean muy pocas horas de matemáticas y lenguaje, igual nos afecta demasiado digamos en el momento de llegar a la PSU, y esas cosas, y es como lo que más digamos me molesta… en el sentido de la enseñanza media técnica, pero el resto está todo bien, o sea, no cambiaría nada… lo demás me parece súper bueno…
E: Bueno, eh la última pregunta es ¿Qué elementos consideras positivos y cuales consideras negativos dentro de tu liceo?, elementos positivos que tu encuentres, no sé a ver ya me dijiste harto de las actividades que existen en clases cierto, pero a ver háblame de los elementos como negativos, que según tu puedan existir en el liceo en general.
P: ¿Cómo lo malo del liceo?
E: Si
P: Eh… no sé o sea que no hay como nada malo.
E: No encuentras como nada malo, a ver te voy a dar un ejemplo, a mí por ejemplo de la U me carga que sea tan chica, como puro cemento.
P: Ah sí, acá como lo que es penca es que no hayan patios verdes, áreas verdes, que hace falta un gimnasio para los días de lluvia sobre todo, y eso el liceo es grande en general para los estudiantes que estamos acá… y no sé po, las salas están bien, son acogedoras, no hacen falta implementos digamos acá, nada de eso.
E: Si te puedo hacer un resumen, a modo de resumen, tú me dices que como que existe un profesorado que atiende con calidad a sus alumnos, que de verdad hay una buena interacción, que los profes están pendientes que sus alumnos aprendan, de la forma que sea, que dentro de tu especialidad, es una especialidad donde hay mucha interacción hay muchas relaciones con los profesores, cierto?
P: Sí.
E: Y encuentras una o mayoritariamente, ¿te gusta esto cierto?
P: Si

E: Te gusta y lo encuentras agradable.
P: Sí, fue muy agradable, dije ¡oh turismo!.
E: El resumen que yo hago encuentras que yo le dije es lo que tu trataste de decir.
P: Sí.
E: Ya vale, eso era, muchas gracias linda.

ANEXO XVI

ENTREVISTA COMPLEMENTARIA ALUMNADO: *Dulce (Estudiante 1° Medio INSAT)*

E: Estimada Estudiante ¿Cuál es su nombre?
P: Yo soy Dulce… estoy en primero medio aquí en el INSAT… tengo 15 años…
E: ¿tú con quién vives?
P: Vivo con mi mamá y mi papá… (…) y cuando mi hermana se (sonríe) tiene que ir no se poh a hacer cosas, lleva a mis sobrinos y se quedan a dormir allá, no se poh tres días, cuatro días…
E: ¿Vives acá en Valdivia?
P: Sí.
E: Entonces ocasionalmente tu hermana va a quedarse a alojar.
P: Si.
E: ¿Cuéntame qué te gusta hacer?
P: Me gusta dibujar, pero no dibujo bien (sonríe).
E: Pero se puede, a lo mejor se puede trabajar más po.
P: Eeeeh me gusta bailar también y eso.
E: ¿Eso te gusta hacer? ¿Tú estás en primero cierto, aun no tienes que escoger alguna especialidad o sí?
P: No, en tercero nos vamos a la especialidad.
E: ¿Qué área te interesaría escoger? ¿Lo has pensado?
P: Sí.
E: ¿Qué?
P: Turismo, me vine pensando que me iba a meter a turismo…
E: ¿Veo que tienes las cosas claritas, turismo entonces… ¿por qué te interesó estudiar en el INSAT?
P: Porque mi hermana estudió acá igual, entonces me contó que en turismo hay harto inglés, y yo quiero estudiar algo relacionado con el inglés… turismo es como la parte inicial… esos son mis planes…
E: ¿Te gustaría ingresar en la educación superior?
P: Sí.
E: ¿Ingles o no?
P: Si igual lo otro que me interesa es Psicología y Periodismo
E: Ah ya, claro carreras humanistas.
P: (asiente) así es…
E: Es muy bueno que tengas las cosas claras desde tan temprana edad…
P: Si po… porque si uno está por ejemplo en cuarto, es más difícil escoger algo.
E: Cuéntame Dulce ¿qué ramos son los que más te gustan acá?
P: ¿A parte de inglés?
E: A parte de inglés (sonrió).
P: Me gusta química e historia…
E: Química e historia, ya, ¿cómo encuentras que los profes hacen sus ramos? ¿Cómo evalúas la realización de sus clases?
P: Si eh, me gustan me siento cómoda en las clases, pero en las clases de lenguaje igual es como (piensa un momento) ehh no explican las cosas como gramática y cosas así…
E: ¿No las explican?

P: No, nos hacen resumir, y eso más que nada… Siempre es lo mismo… Podrían hacer algo más educativo, por así decirlo… para que no sea tan aburrido…
E: Algo más didáctico, más entretenidas las clases. Eso es en lenguaje ¿y en los otros subsectores?
P: No, en los otros ramos me gusta como hacen las clases los profes… encuentro que buenas las clases…
E: ¿Si?
P: Sí.
E: ¿Cómo es la relación que construyes con tus profesores?
P: Es buena, o sea es que estamos como familiarizados en el liceo… entonces la relación es más unida…
E: ¿Son como una familia?
P: Sí.
E: ¿Cuántos alumnos son en tu curso?
P: En mi curso somos (piensa) quince…
E: Son quince aaah igual son poquitos.
P: Sí.
E: ¿Es como ese el número de los cursos o no?
P: Sí creo que el curso que tiene más alumnos tiene como veintitrés o veinticuatro alumnos…
E: Ah ¿pero entonces las clases son súper personalizadas?
P: (asiente), si… totalmente…
E: Ah que buena ¿cuéntame por ejemplo cuál es el ramo que más te gusta?, ¿inglés cierto? Y las clases del profe de inglés, por ejemplo, ¿cómo realiza su clase?
P: Eeh… es que depende en realidad porque cuando vamos al laboratorio son… la profe siempre pone música, para que nosotros nos vayamos… cómo se dice... ambientando… Sí… con eso, espera que hagamos bien... o sea, más concentrados los trabajos… Sí y en sala, es como lo típico de escuchar los audios, y escribir o traducir de repente, pero la profe es súper didáctica igual para hacer sus cosas…
E: O sea que la relación con los profes es buena (afirmo)
P: así es…
E: Ah súper ¿te acuerdas de alguna vez que, alguna actitud o algún hecho de algún profe haya como marcado tu estadía en este instituto? Positivo o negativo... así como una actitud que haya tenido un profe...
P: Es que creo que el profe más complicado aquí es el profe de lenguaje.
E: El profe de lenguaje…
P: Sí porque o sea yo no estuve en la sala, pero igual influía en que casi me cambian de liceo…
E: Mm y eso fue una experiencia.
P: Sí.
E: ¿Cómo definirías tu eso?
P: Que el profe creo que (piensa) eeeh insultó a un compañero… pero después le pidió disculpas públicas (no se comprende una palabra) entonces quedó todo en el pasado.
E: Ah claro, o sea cometió un error, pero luego se arrepintió.
P: Sí.
E: Ah y eso casi hizo que te saquen de este colegio ¿tus papás?

P: Sí, porque no les gusto la reacción del profe entonces dijeron que, si podía reaccionar así conmigo, entonces para... no (piensa)
E: Claro, como para evitarlo ¿cierto?
P: Si.
E: Ya, pero, pero ese hecho puntual ¿no ocurre así como siempre?
P: Sí.
E: ¿Fue muy aislado?
P: Sí.
E: Ah ya.
P: De hecho no sé por qué pasó.
E: Quizá el profe tuvo un mal día, nomás po, a veces pasa…
P: Estaba estresado.
E: ¿Si el profe es una persona, igual que todos po cierto? (sonrío).
P: Si po (sonríe).
E: De repente, no sé po ¿los ramos que más te cuesta cuando te surgen dudas tú le preguntas al profe?
P: Sí.
E: Ya y ¿El Profesor logra resolver tus dudas?
P: Sí, eeh en física que me cuesta harto la profe explica todo lo que uno no entiende…
E: Ya, ¿al final las dudas que te surgen se solucionan?
P: Sí.
E: Ah ya súper, ¿Cómo crees tú que los profesores abordan los problemas de desmotivación de los estudiantes?
P: Sí… yo veo que están todo el tiempo motivando… como, pero si tú puedes, tú puedes, tú eres inteligente, puedes llegar a tal punto, y son apañadores…
E: Ah ya que buena, ¿Consideras importante aquella actitud del profesorado?
P: Sí, porque si no uno no puede ser lo que es a futuro.
E: (asiento) cuando tienes pruebas y ese tipo de cosas, ¿cómo evalúan los profesores? ¿De qué manera organizan las evaluaciones?
P: Eeeh hacen la prueba, así la típica prueba escrita. Pero no sé po si uno tiene una mala nota, y tiene la oportunidad de subirla con un trabajo o con los puntos que dejan en clase…
E: Ah ya.
P: Dependiendo del profesor…
E: Ah ya claro esas son como herramientas, que usa cada profe distinto, por ejemplo ¿te ha tocado hacer disertaciones? Trabajos, así como más entretenidos quizá, como de presentaciones…
P: Ahora tengo que hacer tres disertaciones una en física, biología y química…
E: Ya...
P: Y o sea mi idea es que salga todo simplemente natural.
E: Claro, la idea es como aprender bien el tema y luego va a ir fluyendo todo.
P: Y aparte que como son temas cortos no es difícil aprendérselos.
E: Mm yaa, eeeh ¿cómo caracterizarías tu proceso de aprendizaje en este instituto? ¿Cómo si ha sido bueno, ha sido difícil, ha sido fácil, ha sido complejo?
P: Eeeh, el primer semestre fue súper fácil.
E: Ya…
P: De hecho saqué los primeros lugares.

E: Mmmm (enfatizo) ¿y por qué sientes que fue fácil?
P: Porque, no sé yo creo que es como que… (piensa) tuve una... ¿cuánto se llama? Una conexión rápida con el liceo.
E: ¿Te adaptaste fácilmente?
P: Sí, ahora el segundo semestre me ha costado un poco más, no he estado mucho en sala, por temas de promoción y cosas así, pero igual trato de ponerme al día, me consigo los cuadernos, las guías me las pasan los profesores, etcétera.
E: Ah ya claro, entonces encuentras que al principio era muy fácil y ahora sería un poco más complejo quizá por el tema de…
P: De que no he estado en sala.
E: Claro, de que no has estado en sala ¿Crees que sería distinto si estuvieras en la sala?
P: Sí, yo creo que tendría el mismo nivel, o quizás más que el primer semestre.
E: Claro, porque no te cuesta po, es solamente como la inasistencia.
P: (Asiente con la cabeza)
E: Ya... emmm, a ver me dijiste que los profes eran como súper motivados ¿sientes que eso ha influido en como tú te has enfrentado a la parte académica, así como si te ha ayudado a aprender más?
P: Sí porque con la motivación que por lo menos me dan a mí, o sea yo soy muy (piensa) controlable... entonces tipos de pensamientos que me llegan a mí me gustaría que sea como lo piensan las personas, entonces…
E: Aah ya ¿te adaptas o como que adaptas formas de… o cosas que te aconsejan tus las tomas? ¿Eso?
P: Sí.
E: ¿Cómo evalúas la infraestructura con la que cuenta este liceo? ¿Qué opinas al respecto?
P: Eeeh (piensa) los buses están bien, cómo se llama, ¿equipados? (asiente) Equipados, y también están bien… Otra... está bien ubicados con sus especialidades.
E: Aah ya ¿cómo es eso?
P: Porque el bus blanco lo usan más los de administración, y la micro, la usan más los de turismo, porque es más como a todo terreno, entre comillas… También está el laboratorio de inglés, tiene una aplicación súper buena.
E: Aah que bueno, y cuéntame cómo es ese laboratorio ¿qué elementos lo conforman?
P: Tiene computadores, tiene los audífonos con micrófono para la pronunciación y todo eso, y tiene la pizarra didáctica… Que la puede ocupar la profe directamente, entonces encuentro que está mejor equipado que el resto de los liceos, porque yo he ido a otros liceos y no tienen el laboratorio que tenemos nosotros, tienen el típico laboratorio que tienen los computadores y audífonos, no tienen los micrófonos ni nada de eso.
E: Que bueno, ¿Podrías mencionar algún elemento negativo de este liceo?
P: ¿Un aspecto negativo...?... (piensa, y hace ruido con la boca) hasta ahora no.
E: En otro ámbito, ¿qué opinión tienes de tus profesores?
P: Que (piensa) de repente los profes, o sea como todo profe que se pone mañoso, pero hay unos que son muy mañosos, y se ponen a gritar demasiado y la agarran con todos, entonces, no solamente con el alumno que se, por ejemplo se portó mal, sino que anotan al curso entero, general, la profe de ciencias… Entonces eso es como... para mi negativo porque arruinan por así decirlo la reputación del curso, por uno o dos chicos que hacen desorden.

E: Ya... ¿y cómo te sientes tú en esas situaciones cuando no sé po, respecto al ramo o a la materia, el ambiente queda como tenso no?
P: Sí, porque por lo menos yo, a mí me gusta que el curso quede bien parado frente a los otros profesores, y cuando la profe nos anota como que yo siempre me enojo con el resto… Sí, no me gustaría que el curso quede mal.
E: Claro, mmm ¿y aspectos positivos de los profesores?
P: A parte de que son apañadores y son como familia, que te aconsejan en todo, o sea uno tiene un problema y te ven mal, te preguntan qué es lo que te pasa, y tú les explicas y te dan consejos…
E: Ya, ¿cómo que se acercan a ustedes?
P: Sí.
E: Que rico, son súper preocupados entonces, ¿por eso los consideras como familia?
P: Sí, a parte yo cuando llegué, todos se preocuparon al tiro de si… yo tuve buenas notas desde como al comienzo de clases, entonces al tiro se preocuparon de que me siga yendo bien, que me siga yendo bien hasta fin de año…
E: Claro ¿potencian tus capacidades?
P: Sí.
E: Ya… ¿Serías capaz de identificar alguna crítica al sistema educativo actual?
P: Eeh… aparte de que, yo digo que los estudiantes que marchan por la educación gratis, son los que menos la apoyan por así decirlo, son los que menos estudian… son los que salen a marchar por ir a marchar nomás po, y lo de los profes encuentro que hay otros liceos que… o sea los alumnos no tienen las oportunidades que tenemos nosotros de tener a nuestros profes, o profes como nosotros, entonces digo que podrían ser todos los profesores como estos, que se acercan al alumno, conversan y eso…
E: Ya, ¿Tú recomendarías a tu liceo en particular?
P: Si!... O sea... como que se lo recomiendo a todo el mundo, entonces… (Sonreímos) Yo me vine sola para acá entonces, porque nadie más conocía el liceo, y ahora que me vine están casi todos mis amigos se quieren venir para acá.
E: Aaah que bueno, entonces tenías súper buenas referencias de este liceo.
P: Sí, y como también me junto con chicos que ahora están en octavo se quieren venir al tiro pa primero, yo les digo que es mejor irse en primero porque así uno se familiariza con el liceo.
E: Claro ¿Este liceo tiene de primero a cuarto medio?
P: (asiente) y parece que el dos mil dieciocho o el dos mi veinte, no me acuerdo van a poner séptimo y octavo.
E: Aah ¿hay como proyectos?
P: Sí.
E: ¿Y qué te parece a ti eso?
P: (piensa) no me gusta mucho la idea (sonreímos) pero hay que aceptarlo nomás po.
E: ¿Va a haber mucha gente?
P: Si, pero hay que aceptarlo nomá po.
E: Si po.
P: Es que yo estuve en la teniente merino, entonces en la teniente merino había de primero básico hasta cuarto medio.
E: Ya, ¿pero te gusta el ambiente que se genera en este liceo?

P: Me encanta… Si po y a parte que uno tiene la sala de estar, tiene aquí (apunta unos sillones) también que uno puede no sé po, venir a estudiar de repente, en la biblioteca, en ahí afuera como que todo tranquilito… en cambio sí hay más gente…
E: Cambiando de tema, Me gustaría saber un poquito más de tu adolescencia… de cómo lo pasaste y qué hitos marcaron tu adolescencia más o menos.
P: Eeeeh a ver por qué empiezo? (Ríe).
E: Empieza por donde tú quieras.
P: No tengo tanto tampoco porque como soy chiquitita todavía eeeeh yo creo que lo que más marcó mi adolescencia fue una amiga.
E: Una amiga?
P: Sí, pero ya… terminamos nuestra amistad por (suspiro) un problema muy grande, es que ahora ella está en el armando Robles y sinceramente las chicas de allá ahora, no como antes que están… un poquito… o sea yo conozco a su amiga y sé que no es muy de fiar y yo le advertí po y ella lo tomó muy mal, le dije: No confíes mucho en ella porque yo la conozco y sé que te puede hacer algo malo" y me dijo: " Noo es que tu no la conocí y no sé qué…" y yo me sentí muy mal entonces eso paso este año en realidad, pero igual marcó mucho en mí, porque estábamos desde quinto juntas entonces ehh… éramos inseparables y en realidad fue súper penca para mí… Y yo me sentí súper mal por eso, y le dije ah ya mejor entonces quédate con ella po, si no confías en mí, puedes confiar más en ella que en mí, y eso en realidad me afectó igual harto en la relación con mas personas porque para mí ahora me cuesta confiar en una persona y solamente por ella po…
E: ya, y más amigos así… ¿Ella era como tu mejor amiga cierto?
P: Sí.
E: ¿Y más amigos cercanos como ella actualmente tienes?
P: Si, una vecina que igual conozco hace harto rato, pero no es tan apegada a mi como la otra chica.
E: Claro es que la otra chica tenía un vínculo más… de más tiempo contigo po, entonces quizá había más confianza.
P: Sí, y yo le contaba todo y ella me contaba todo a mi po, entonces… fue penca cuando… peleamos, y hasta ahora las únicas veces que hemos hablado fue cuando me felicitó porque ganamos el festival de la primavera?, y ellas también habían participado entonces dijo que eeeh se sentía… se hubiese sentido súper bien si hubiesen ganado, porque estábamos en diferente categoría po yo le dije igual hubiese sido bacán que hubiese ganado y no se po nos hubiésemos visto en el coctel o no sé.. y… entonces.
E: Pero ¿No quedaron en mala onda?
P: No, o sea los primeros meses que estuvimos peleadas, sí estábamos súper en mala, me… Cuando me la pillaba en el centro me miraba con odio (reímos) y yo conozco su cara de cuando está enojada, me queda mirando así como " te odio" (hace muecas de enojo) (reímos) y entonces pero yo igual me sentía mal po pero después nos arreglamos.
E: Mm que bueno, entonces actualmente como tu amiga más cercana sería tu vecina?
P: (asiente) si…
E: ¿Y acá en el colegio?
P: ¿De las mujeres?
E: No sé en algún amigo que tu sientas que puedas confiar o que sea como un apoyo para ti.

P: Mmm de acá del colegio, no se… creo que la Belén sería, mi compañera, o sea la que más confío porque creo que es la que más conozco (Cód. Red de apoyo pares), o sea no tanto así como confiar de contarle todo y todo lo que me pasa, no.
E: Pero un límite, hasta un cierto punto.
P: (Asiente)
E: ¿Y en tu familia?
P: Mi mamá y mi papá.
E: ¿Son como pilares para ti, apoyo o soporte?
P: (Asiente) con mi papa siempre hemos tenido una buena amistad, o sea más que padre e hija somos amigos, entonces y con mi mamá igual ahora último nos hemos estado acercado más porque antes no salía con mi mama, no hablaba con ella, podíamos estar todo el día las dos solas en la casa y no, no hablaba con ella, o sea yo en la tele y ella en el computador entonces no había conexión…
E: Claro no había mucha relación.
P: (Asiente) Y ahora último nos hemos estado apegando más, o sea como hace dos años empezamos a hablar más de lo que hablábamos antes…
E: De lo que estaban acostumbradas (reímos).
P: Igual para mi es raro hablar con ella tanto.
E: Si?
P: Si.
E: Pero ¿Lo sientes extraño, te sientes incómoda, te sientes bien?
P: Eeeeel sentido bueno de extraño.
E: Aaah es como que te alegra pero a la vez lo sientes medio…
P: Medio raro…
E: Es que quizá no estás acostumbrada a eso.
P: (Asiente).
E: Ya… eeh la otra vez me contaste que te gustaba pintar, que te gustaba bailar, que te gustaba el inglés.
P: Me encanta el inglés…
E: Actividades fuera del colegio, ¿Tienes alguna? Así como no sé, algún deporte, o bailar.
P: Estuve en un grupo de baile, o sea “dance covers” de k-pop y… Me salí hace como dos semanas.
E: Aaah poquito.
P: Porque peleamos con una chica que era como la líder del grupo y no me caía bien po, yo estaba con ella porque tenía otro... tipo amiga, no sé si poder decirle amiga pero... y entonces ella se salió, yo me quedé porque ya había tenido una buena relación con la chica, y después peleamos con la.
E: ¿Con las otras niñas que quedaron?
P: (Asiente con la cabeza) Con las otras niñas… y salí.
E: Pero esa era como la actividad que hacías fuera del colegio y que te gustaba.
P: O sea la que más me gustaba, me encantaba.
E: Claro, y me podrías explicar un poquito el ka pop, ¿Así se llamaba?
P: K-pop (Corrige).
E: K-pop perdón (Reímos).
P: No importa (sonríe), música coreana.
E: Aah música coreana.

P: Sí, tipo baile, podemos bailar, gente que canta… no sé… no les sale muy bien pero… la pronunciación.
(Reímos)
E: ¿Así como con el idioma coreano?
P: (Asiente), así es…
E: Ok ¿Conoces algún compañero acá en el colegio que haya estado vinculado al consumo de drogas?
P: Salió de 4to ya.
E: Salió de 4to ya, se fue?
P: Del resto no se…
E: Pero como consumo problemático de drogas? O ¿Como que consumía nomás?
P: Noo, no tanto si consumía nomás, consumía de vez en cuando…
E: Aah claro y ¿cómo qué tipo de drogas consumía?
P: No sé, lo único que sé es que consumía marihuana, nada más.
E: Claro,¿Y tú? ¿Consumes algún tipo de droga?
P: No.
E: ¿No?
P: No no no, mmm no podría defraudar así a mis papás entonces no.
E: Claro, si po es importante mantener la confianza de los papás, y el apoyo que tienen.
P: Aun que mis papas siempre me han dicho si quiero probar, puedo probar, pero yo no, no prefiero eso…
E: ¿Prefieres no hacerlo?
P: Sí.
E: Ah ya, entonces no has consumido, ni consumes drogas.
P: (Asiente) pero si el conocimiento lo tengo todo.
E: Ah ya.
(Reimos)
P: Porque mi papá igual estuvo metido en eso entonces me ha contado harto…
E: Aah claro, tienes como la experiencia.
P: (Asiente)… sí… muy cercano por mi papa…
E: Finalmente ¿Te da como confianza hablar? ¿te has sentido cómoda?
P: Sí… Me da más confianza, a parte que igual estuve yendo al psicólogo cuando era más chiquitita por un problema que hubo en la familia entonces me sale más fácil confiar en un estudiante de psicología o en un psicólogo…

ANEXO XVII

ENTREVISTA COMPLEMENTARIA ALUMNADO: *Manuel (Estudiante 3° Medio INSAT)*

E: Ya… ¿cuál es tu nombre?
P: Manuel P. y estoy en el tercero medio del INSAT…
E: Ya, cuéntame Manuel, ¿por qué estas estudiando acá en el INSAT?
P: (Ríe) Porque ningún otro liceo me recibió en primero, por la hoja de vida de octavo.
E: Eras muy desordenado en clases, ¿conversabas mucho en clases?
P: Eeh daba mucho jugo.
E: ¿Pero desordenado como con los compañeros, con los profes?
P: Si po, con los dos.
E: Aaaah ya, ¿te gustaba ir a clases o no te gustaba ir a clases?
P: No me gustaba.
E: Aaah ya y ¿dónde hiciste la básica?
P: En la escuela España.
E: Ya, ¿y ahí quedó la escoba con la hoja de vida?
P: Siiii aparte era en ese tiempo que no… había que entrar con notas y con prueba a los otros colegios.
E: Si po ahora eso ya se sacó po cierto, entonces entraste aquí (INSAT) en primero por eso, ¿y te mantuviste por qué?
P: Porque me gusto el liceo po, tenia, todas las comodidades… fue una buena opción al final…
E: Cuéntame Manuel ¿quiénes conforman tu núcleo familiar?
P: Bueno yo vivo con mi mamá y mi hermana… mi hermana tiene veintiocho… yo tengo 17 años…
E: ¿Cómo es la relación que construyes con los profesores de este Liceo? ¿Podrías caracterizarla?
P: Buena… Si los profes son buena onda… no son pesaos… son súper buena onda…
E: ¿Y qué hacen para ser buena onda, por ejemplo?
P: No se po, tiran la talla… buen sentido del humor… son buenos para el leseo…
E: Entonces ¿Te caen bien los profes entonces?, ¿Por lo general caen bien los profes?
P: Si.
E: Es bueno eso igual porque te ayuda como para prender mejor, ¿sientes tu eso? que te ayuda como a entender más las materias.
P: Si, o sea en ahora que somos, que yo me encuentro más grande, encuentro que son más… Porque cuando estaba en primero eran más… (Hace gesto con las manos)
E: Aah claro, ¿les ponían como más disciplina cierto? Bueno es que igual ustedes están más grandes, ¿entonces es una relación distinta cierto?
P: Claro...
E: Todas estas preguntas que te voy a hacer van a ser orientadas como para tu educación actual lo que es ahora el INSAT ¿te acuerdas de alguna vez que tus profes hayan tenido alguna actitud así que haya marcado como tu proceso educativo?
P: ¿Actitud buena o actitud mala?
E: De las dos.
P: Uta… actitud mala casi ninguna, conmigo ninguna… Es que cuando entré a primero ya como que empecé a enfocarme más y no hacia tanto, no le daba tanto motivo a los profesores…

E: Ah ya como que te dedicaste más al colegio?
P: Sí.
E: Ah ya... Por ejemplo cuando estás en clases y de repente se te ocurren... O tienes alguna duda respecto a la materia, ¿Los profesores son capaces de resolver las dudas que te surgen en el proceso de enseñanza y aprendizaje?
P: Sí po… Explican, hacen ejercicios en la pizarra…
E: ¿Te explican las veces que tu necesites?
P: Explican lo que necesito po, hasta que aprendes… Lo hacen igual porque en cada curso, igual somos pocos, en mi curso somos 12… Si po, y no tiene complicaciones en explicar las veces que nos… Porque somos pocos…
E: ¿Cómo es la relación que tienes con tus compañeros de curso?
P: ¿En mi curso o en otros cursos?
E: En tu curso po, cuéntame tu experiencia.
P: En mi curso… siempre es buena...
E: Cuando estás en clases por ejemplo, hay algunas materias que te gustan, otras que no te gustan ¿Cierto?, ¿Cuáles materias te gustan por ejemplo?
P: Historia.
E: ¿Te gusta historia?
P: (Asiente con la cabeza)… así es…
E: ¿Y la materia que no te gusta?
P: Matemáticas.
E: ¿Matemáticas? Claro, es como muy opuesto, ¿Cierto?
P: Sii...
E: A veces en matemática cuando te desmotivas, que... ¿Sientes que los profesores te apoyan en esos momentos?
P: Sii me dicen que me ponga las pilas, que no saco na con no hacer nada, que… no sé qué es que es fome… que debo superarme… salir adelante… Si po siempre viven diciendo así que puta que estudie, que trate de aprender, que ponga atención
E: ¿Son preocupados?
P: si… Son preocupados de cada uno de los estudiantes…
E: Ah ya...
E: ¿Cómo organizan las evaluaciones los profesores? ¿Qué metodologías utilizan?
P: examen escrito… disertaciones, o presentaciones a veces formal…
E: Aah y te gustan esas instancias o no ¿Son distintas?
P: Es distinto po… Es más entretenido.
E: ¿Cómo los profesores realizan sus clases?
P: Bueno usan harto de repente ppt, power, presentaciones… pizarra interactiva… En todas las salas hay de esas… más el data show… además de la pizarra clásica…
E: Ok En cuanto a tu proceso de aprendizaje en este liceo, ¿cómo lo caracterizarías?
P: me cuesta entender eso… pero creo que ha me servido mucho… yo he ido avanzando de a poco…
E: Entonces ¿encuentras que es un buen liceo, lo recomendarías?
P: Sii ahora sí, porque cuando llegue no se lo habría recomendado a nadie… ha ido mejorando con el paso del tiempo… Es que no po, cuando llegue el liceo era diferente po… había un mal ambiente… puta como te dijera había una directora, o sea que era como una suplente, que el otro director se había ido, con el director nuevo el liceo cambio po, cambio harto, porque el INSAT antes tenía mal fama…Mis compañeros le

pegaban a los profes… habían Peleas, todos los días… Era fome el ambiente po, ahora es otra cosa po… ha mejorado mucho…
E: Mm, ¿Tu conociste las dos caras?
P: Sii, yo conocí las dos caras… y la de ahora, es lejor mejor…
E: Cambiando de tema ¿en qué especialidad te estás formando?
P: Si po, yo escogí el área de turismo.
E: ¿Cuantos profes tienes más o menos?
P: (Cuenta con los dedos) Unos siete.
E: ¿Cómo es la relación que estableces con esos profesores?
P: Si po son todos buena onda…
E: Ya y ¿Cómo sería una clase típica desarrollada por alguno de estos profesores?
P: Uta... Hablamos el primer rato, después habla como un poco de la materia, no sépo a ver, el profe de historia (Don Humberto) trata de conversar su materia, no la explica así como que ehh... Lo hace interesante po, así como discutir… debatir el tema po… Y después no se ahí, se ponen a conversar pero siempre es el mismo tema sobre el que gira la clase… Trata como de no salirse del tema…
E: Y en cuanto a tu Liceo ¿Qué elementos consideras positivos?
P: Eeeh, uta el liceo tiene hartas cosas buenas… No sé po, el liceo gano un concurso en no sé que, algo de administración, tenemos… el liceo está bien equipado, tenemos, uta, tenemos computadores, tenemos una sala con, tenemos 4 salas informáticas, tenemos pizarra electrónica en todas las salas, está bien equipado electrónicamente po… también tenemos buses po… Tenemos dos, uno es de administración y el otro de turismo, el amarillo es el más grande, el de turismo lo usan en la mañana pa acercar a los chicos al liceo, pa ahorrar pasaje, y cuando llueve igual los van a dejar a su casa
E: A que buena, ¿y eso es con todos los chicos?
P: Con todos los chicos, el bus tiene su recorrido, y uno lo espera ahí en el paradero.
E: O sea no tienen que andar tomando micro o colectivo…
P: No… Otra de las cosas buenas es que usamos los buses para salir a terreno, o cuando queremos ir de repente a las ferias que hacen en la carpa en el Centro de Estudios Científicos del Sur (CECS)… generalmente, vamos ahí cuando hay exposiciones o ferias ligadas a la educación técnico profesional… Uta la otra vez tuvimos que ir a una feria que se hizo en la plaza y uve que vestirme de Carlos Adwanter… siempre estamos mostrando lo que hacemos en el colegio… El bus grande lo usamos para hacer visitas o giras a otros colegios, a liceos.
E: Entonces encuentras que tiene hartas cosas positivas este Liceo ¿Cierto?
P: Es interesante… Uta es que es entretenido po, no sé yo lo veo porque yo estoy en turismo, no sé cómo será con los chicos de administración, uta porque no estamos todo el día ahí encerrados, si no que vamos por ahí, salimos donde podemos po, una parte turística… hay muchas actividades prácticas… nos preparan mucho para salir al mundo laboral…
E: En otro ámbito ¿qué crítica realizarías al sistema educativo actual?
P: mmm (pensativo)… me parece que las excesivas marchas no aportan… yo creo que no saco nada de ir a la marcha porque uta, si ellos marchan por la educación gratis, son ellos mismos los que andan destrozando los liceos o cosas así, no te podría decir, porque tampoco tengo planeado ingresar a la educación superior, ¿cachai? A mí no me interesa eso de la educación gratis… sólo planeo trabajar en algo ligado al turismo…

E: Ahora Manuel Quiero que me cuentes un poco de tu adolescencia ¿Cómo caracterizarías esta etapa?
P: De mi adolescencia... (piensa) pero… adolescencia… uta pa mí... no se po puede ser de eh... es que no sé de donde empezar… en lo físico, yo me sentí normal… además, mis padres me advirtieron, mis papás siempre me dijeron eso… los cambios que enfrentaría en esta etapa… En lo social, yo tengo pocos amigos pero ahí… porque con muchos no, no es cómo lo mismo po… pero son todos cercanos… algunos son de acá y otros de afuera… del sector donde yo vivo… Igual un tiempo estuve practicando deporte… Hacía remo, estuve tres años… pero Ya no, me aburrió… ahora sólo me dedico al liceo y después salgo a trabajar…
E: ¿Y en qué trabajas actualmente?
P: De cajero… En un local… que está allá en la Corvi… Un negocio que tiene maquinas y todas esas cosas.
E: Ya y por otra parte ¿Cómo es la relación que estableces con tu familia? ¿tienes confianza con alguno de ellos?
P: ¿En mi familia?… A nadie… No hay cercanía, no hay confianza con mi familia po, ni con mi mamá ni con mi papá… (Expresión de rabia… pensativo…)… puta ellos siempre me aconsejaron me advertían de eso que me preguntaste po, pero nunca me podían preguntar eeeh... puta si me veían así decaído nunca me podían preguntar qué te paso... nada…
E: Estimado Manuel ¿conoces el caso de estudiantes que hayan estado vinculados a episodios de infracción de ley?
P: En Conflictos con la justicia… sí… pero no te puedo decir… Puta un chico que ya salió eeeh… que sus papas traficaban, algo así y tuvo problemas po, y hartos chicos de acá po, lanzas… salen al centro y de repente andan de mecheros…
E: Aah claro. Pero este chico que me cuentas ¿él también estaba involucrado en el tema (tráfico de drogas) o eran sólo sus papás?
P: Parece que él igual…
E: Ok… Manuel ¿Sabes si existe consumo de drogas por parte de tus compañeros en este liceo?
P: No, ahora no… ahora con este director de ahora no… nada de eso…
E: ¿Y en qué sentido sientes tú que él ha podido controlar la situación de alguna forma?
P: Cambiando los inspectores… O sea cambiando uno po, pero… aplicando sanciones si encontraban a alguien, no sé po, fumándose un pito en el baño… lo mismo con el cigarro… esta prohibido…
E: ¿Tú consumes algún tipo de droga?
P: Si… Marihuana… Cigarros no tanto… poco así como para compartir…
E: ¿Te gustaría volver a hace algún deporte?
P: Ahora que voy a salir de vacaciones quería volver a entrenar remo… pienso retomar el entrenamiento en las mañanas…
E: Ok… hemos finalizado Manuel…
P: ok… chao gracias…

ANEXO XVIII

SÍNTESIS ENTREVISTA COMPLEMENTARIA REALIZADA A ESTUDIANTES SELECCIONADOS EN OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE: *Alejandro y Paulina (Estudiantes 3° Medio INSAT) y Dulce (*1° Medio INSAT).

Alejandro, 17 años, alumno del INSAT, cursa tercer año en la especialidad de turismo, el adolescente se encuentra en el liceo desde primero medio. En su relato, se refiere sobre la buena disposición que los profesores tienen, y a pesar de ser (como él se autodenomina) un joven desordenado, los profesores atienden de buena manera sus dudas e incluso existen espacios para explicarle de forma personalizada. En lo que refiere a la sala de clases, Alejandro cuenta que dentro del aula las clases no son tanto de escribir como en otros liceos, sino que son más habladas y a pesar de que él mismo se refiere como un alumno despistado, a pesar de eso dice, percibe que aprende a su modo y le ha servido.
En relación a su especialidad comenta de lo interesante que son las salidas de terreno, las toma como instancias divertidas y de aprendizaje, también comenta lo agradables que son sus profesores de turismo.
El adolescente comunica que su espacio favorito para concentrarse y estar tranquilo es la biblioteca, aunque no le guste estudiar, aunque menciona que le llama la atención cuando las clases con más interactivas y didácticas.

Paulina, 17 años, alumna del INSAT, cursa tercer año en la especialidad de turismo, ella se integró al liceo en el presente año, en su relato da a conocer lo bien que se siente en este, a pesar de algunos percances que ha tenido durante el año (como lo fue con un profesor en específico), comunica que el clima escolar es bastante favorable y amigable, tiene buena relación con sus compañeros, también nombra la cercanía que existe con sus profesores y la ayuda que éstos le brindan, en general está contenta con su especialidad, ya que hace mención a las salidas de terreno, las cuales la estimulan y motivan ya que se crean espacios interactivos y didácticos, donde el aprender se hace más ligero y provechoso.
En relación a su liceo, da a entender que tanto profesores como el personal que ahí trabaja (por ejemplo biblioteca) tienen una buena disposición a la hora de aclarar dudas o ayudar en lo que necesita el alumnado, también se crean espacios para compartir opiniones y conversaciones cotidianas, que dan al alumno mayor confianza y cercanía a pesar de estar en una sala de clases.
Declara sentirse muy satisfecha en su primer año en el liceo, cuenta sobre proyectos y metas y de lo feliz que está con su progreso desde que ingresó a este, ya que no venía con bases ni con conocimiento de la ciudad ya que ella es de otra comuna, pero que fueron sus profesores de la especialidad, quienes la ayudaron a internalizarse con la ciudad para que pueda rendir bien en los informes y pruebas que realizan en cada salida de terreno.
Finalmente, está finalizando su año con buen promedio y buenas experiencias en relación a su año académico.

Dulce (15 años), en la entrevista a Dulce se le realizó preguntas en función de conocer su propensión a aprender y la influencia de los profesores en este proceso. Al estar

cursando primero medio en el INSAT, la adolescente aun no debe escoger especialidad técnica profesional, pero menciona que desea optar por la especialidad en turismo, por su interés preponderante en el idioma inglés, así mismo hace referencia al anhelo de seguir con los estudios superiores, éstos relacionados a la misma área.
También indica lo muy a gusto que se siente en ese establecimiento, principalmente por la relación que se genera con los profesores, ella considera que son una gran familia. Además identifica y valora el equipamiento que posee el Instituto, menciona que hay autobuses para las dos especialidades, que cuentan con un laboratorio de inglés donde se les proporcionan computadores, audífonos, y micrófonos para una correcta pronunciación.
Finaliza, la entrevista con su opinión respecto a los grados que hay en su casa de estudios, expresando que hay proyectos de integrar séptimo y octavo básico, con lo cual ella no está completamente de acuerdo pero lo acepta de igual forma.

ANEXO XIX

Tabla N° 13: Códigos Generados en el Procesamiento de los Datos, con las citas más representativas

NOMBRE CÓDIGO	CITAS REPRESENTATIVAS
Abordaje Adolescencia Compleja	• Edgardo: "…*creo que debiera haber mucho más de cómo atender al alumno vulnerable… cómo atender a los estudiantes que tienen problemas con las drogas… de cómo apoyar a los estudiantes que tienen mayores problemas… y le demos solución a esos problemas…*". • Humberto: "…*no se le enseña respecto a cómo relacionarse con un joven que ha delinquido… que es violento o que le tiene odio a la sociedad, odio contra la autoridad… o que ha sido violado… creo que a esa realidad, no se le enseña a enfrentarla…*". • Juan: "… *conocer a los adolescentes y sus problemáticas… yo hice una capacitación de tribus urbanas hace años atrás… cuando estaba el boom de muchas que existen… de jóvenes que existen… pero eso lo hice, fuera de la escuela… por la iglesia… como allá recibimos chiquillos de diferentes tipos… entonces invitamos a un sociólogo que vino a Valdivia, a hacer una charla sobre tribus urbanas… y uno se da cuenta de la gran variedad que hay… y esto debiera el sistema mostrarlo… porque uno trabaja con adolescentes que también en su tiempo libre, están en distintos grupos… y obviamente, hay situaciones que las traen acá y tratan de compartirla con otros…*".
Apertura a la Formación Permanente del Maestro	• Edgardo: "…*Absolutamente… o sea, cualquier ayuda de perfeccionamiento docente que tienda… digamos que aprenda a trabajar con la transversalidad de situaciones… él único que gana, es la educación… porque nos permite generar una manera más eficaz para tratar con nuestros estudiantes…a los chicos que están en problemas…*". • Julia: "…*siempre estoy tratando de mejorar mi quehacer… la posibilidad que se me presenta para poder capacitarme… la acepto con mucho agrado… en eso estoy ahora, tratando de vincularme a la oportunidad que se me presenta de la red de tutorías…que se nos presentó acá en el Colegio… es que las tutorías es una entrega de conocimientos en conjunto… donde le entrego un tema al alumno… y luego él, lo va profundizando, según sus intereses… ahí la retroalimentación es mutua… tengo entendido que de esa manera se va trabajando… se va fortaleciendo el conocimiento… lo mismo aplicado con los colegas… de que haya una relación recíproca… en los aportes a las clases… es algo súper atractivo… tengo muchas expectativas con esto… ojalá que vaya en beneficio de nuestros alumnos…*".

	• Juan: "…*aquí, cuando uno tiene que perfeccionarse… uno tiene que hacerlo por su propia cuenta… yo he recibido algunas capacitaciones, porque me ha interesado en hacerlo… pero no porque haya una disposición…" "…Yo creo que muchos aspectos… Uno, es el aspecto intelectual… uno va madurando… aprendiendo… obviamente que siempre estuve interesado en la capacitación… siempre estuve interesado en tomar cursos, porque para algo podía servir…*".
Ausencia de Orientaciones Pedagógicas en Eventos Críticos	• Edgardo: "…*en ese tiempo, no existían protocolos para abordar esta situación como es ahora… en esos tiempos, era todo más a pulso… afortunadamente dicha situación, no pasó a mayores…" "…Bueno… recuerdo que en el año 1972 al 1977… donde no existían todos los protocolos de acción que existen ahora, en la parte académica y en la parte técnica…*". • Humberto: "…*yo recuerdo que no tenía la preparación para abordar esas cosas… sino que sólo para escuchar…" "… antes era como ensayo y error…pura cachativa…*". • Julia: "…*creo que nos falta más información en esos aspectos… el hecho de que se presenten conflictos… y posteriormente, de ir viendo eso… de cómo abordar los conflictos… nos ha ido ayudando para ver cómo hacemos nuestros manuales… de revisar nuestro manual de convivencia, nuestros protocolos de acción… nuestros reglamentos internos….de realizar un debido proceso…*". • Juan: "…*En los consejos de final de semestre, analizamos la disciplina… entonces, en la mayoría de los casos están fuera de tiempo… otras veces, cuando algún curso se porta muy mal…el profesor jefe solicita un consejo extraordinario… allí, se realiza un consejo extraordinario para atenderlo… sólo cuando las situaciones son graves… pero no existe nada que sea sistemático…no hay nada de eso…*".
Ausencia de tiempo para Planificación Aprendizajes	• Edgardo: "…*yo hacía toda mi planificación en general, la hacía solo (en mi casa)… y luego conversaba con la otra colega que hacía inglés…*". • Julia: "…*Generalmente, los profesores preparamos esas clases en la casa…*". • Juan: "…*la preparación que normalmente uno la tiene que realizar en el hogar… porque aquí no hay tiempo para hacerlo…*" "…*de repente, nos dan tanta carga horaria… de que recién ahora se está hablando de 65 % y 35 % para clases y planificación respectivamente… pero 3 años atrás… yo tenía 44 horas contrato y 42 horas de clases… sólo 2 horas para planificar…*".
Autoconcepto Pedagógico	• Edgardo: "…*soy una persona común y corriente… y en mi vida personal… ha sido, yo diría estable…*". • Humberto: "…*Entonces, yo me sentí muy bien… me sentí campeón… con una S (de superman)… como todos los seres humanos que*

	queremos ayudar y queremos hacer grandes cosas… estudiando… preparándonos, podemos hacerlo… en ese momento, me sentí importante…". • Julia: "…*efectivamente me di cuenta que está era mi vocación… me encanta el turismo, que es lo que estudié… pero efectivamente, me doy cuenta que mi vocación está ligada a la docencia… me considero una persona muy responsable con mi quehacer… comprometida con mi colegio… proactiva… siempre tratando de hacer cosas nuevas relacionadas con la especialidad… por mis alumnos…*".
Autonomía Curricular	• Edgardo: "…*a uno, simplemente le decían mira tienes que pasar esta materia… así que en realidad, la verdad es que uno era el que se hacía su propio proyecto educativo… recuerdo que en ese sentido, fui bastante ordenado… hice muchos textos propios…*". • Humberto: "…*Bueno trabajo solo… soy el único profesor de Historia… tengo independencia… Para preparar mis clases, lo hago de acuerdo a las pautas que entrega el ministerio de educación…*" "…*yo tengo esencialmente, libertad profesional y tengo respeto profesional… porque si una situación o decisión profesional que yo no quiero… le puedo decir al director o jefe de UTP… simplemente NO… no lo comparto y punto… se lo hago presente a mis jefaturas y sé que me van a respetar… en otro sistema, me echarían de inmediato, aunque ellos no tengan la razón…*". • Julia: "…*Bueno uno tiene unos lineamientos que establece el Colegio… pero voy a comenzar desde el punto de vista del currículum… nosotros acá en la especialidad de turismo, hemos logrado fortalecer durante todos estos años, un equipo de trabajo… que nos conocemos bastante… entonces siempre estamos analizando qué es lo que podemos hacer, y como lo hacemos de manera conjunta para sacarle el máximo de provecho a nuestros alumnos…*". • Juan: "…*en algunos colegios, existe el departamento de matemáticas… pero acá, lo integro yo solo (risas y sarcasmo)… entonces, yo debo reunirme conmigo mismo… y yo analizo el programa… selecciono lo que voy a ver… mis planificaciones las realizo y voy a medida que voy pasando los contenidos… veo si el alumno está reteniendo lo que uno va enseñando…*".
Caracterización familiar del Alumnado en Contextos Vulnerados	• Edgardo: "…*creo que era una familia normal… el padre trabajaba como obrero y la madre, era dueña de casa… tenía una hermana me acuerdo… creo que la hermana, llegó a estudiar a este colegio unos años después… eran una familia normal…*". • Humberto: "…*a veces en sus casas, no hay nadie que les diga lo que tienen que hacer… En sus contextos de origen, yo extraño aquella familia que se preocupe de ellos… de que los oriente… de que les digan lo que tienen que hacer… de darle importancia a la orientación,*

	más allá de la entrega de cosas materiales (ropa, zapatillas, celular, etc.)… muy diferente a lo que ocurre en el contexto rural, donde las carencias son mayores…" "*…hay muchos de nuestros estudiantes que ni siquiera viven con sus papas (que son varios)… no tienen a nadie, pero igual necesitan afecto o* protección… ni siquiera pueden celebrar el día del padre por ejemplo…". • Julia: "*…por tener problemas en su hogar… del tipo de violencia intrafamiliar… de drogas…*" "*…porque muchas veces, el hogar no los apoya… incluso, más que animarlos a que salgan adelante… tienden a que ellos, sigan en su misma realidad…*" "*…acá existen muchos alumnos que no tienen el mayor compromiso en sus casas… o que no tienen afecto…*". • Juan: "*…obviamente, que los alumnos que venían al colegio… eran de diferentes tipos de formación en los hogares… entonces todos tenían cierto grado de problemas… y en algunos casos, no menores…*" "*…yo vi muchos alumnos… que actuaban protegiéndose…y es porque actúan a la defensiva… a veces, en el medio donde están, no existe el cariño… porque donde están, no hay nadie que los valore…*" "*…Acá es un colegio vulnerable… donde casi la gran mayoría de las familias, son disfuncionales… aquí parentales (jóvenes que viven con ambos padres)… serán un 30 %... Me parece que la gran mayoría de las familias son disfuncionales… Acá, poco más que tenemos que andar con carabineros para que los papas se preocupen de sus hijos…o para que vengan al colegio… cero preocupación…*".
Caracterización de los Jóvenes Provenientes de Contextos Vulnerados	• Edgardo: "*…todos los estudiantes que no eran aceptados en los otros establecimientos y con un promedio de edad, bastante alto… había alumnos en primerio medio, con casi 19 o 20 años de edad… era otra historia… casi como un liceo nocturno, pero de día… había estudiantes de 25 a 26 años de edad…*". • Humberto: "*…con alumnos de Corral, que aparte de venir del campo… eran muy pobres… estaba en tercero medio y tenía un alumno que había vuelto del regimiento… era un tipo muy alto, un tremendo hombre… violento… la madre reclamaba mucho en contra de él… fue a contarme que su hijo era insoportable…*" "*…bueno son muy inquietos… sin mucha conciencia de hacia dónde van a estar mañana… de que buscan pasarlo bien en el momento… no tienen claridad de hacia dónde quieren ir en el futuro… por todo lo que ven en televisión, saben que muchas veces el estudiar no va a significar una posición de trabajo… entonces están acá en el colegio, porque lo pasan bien…*" "*…por ejemplo, llegó un alumno a nuestro colegio y después de 6 meses supimos que él tenía una sentencia judicial… nos enteramos que un joven lleva 3 años detenido por robo con violencia…*".

	• Julia: "…*tenemos alumnos que pertenecen a los proyectos de integración… nuestro parámetro de estudiantes es bastante amplio y diverso… acá tenemos alumnos con situaciones muy complejas… tenemos situaciones muy complejas como: situaciones de violación por parte de los padres, hacia las niñas; robos, violencia, etc." "…muchos arrastran situaciones difíciles… con porcentajes altísimos de vulnerabilidad…".* • Juan: "…*tuve alumnos que eran en esos tiempos… de Fundación Mi Casa… que venían de un Hogar… recuerdo que una vez… un alumno les decía a sus compañeras que eran "Perras"… entonces, a todas sus compañeras las trataba muy mal… también he tenido alumnos que han sido a veces, hasta casi delincuentes… que caen en el colegio… y en el cual se les nota… y donde tienen la oportunidad de andar robando, lo hacen … sin importar, aunque sean sus compañeros…" "…El año pasado o antepasado… teníamos un estudiante que le gustaba salir a robar al centro… yo he tenido alumnos que vivían en la calle…que duermen en la calle… o a otros, los han echado de la casa…".*
Compromiso con la Educación Pública	• Edgardo: "…*tuve la oportunidad en varias ocasiones, de ingresar a trabajar en el sistema particular… y la verdad es que nunca me sentí atraído… porque además, a mí nunca me ha gustado la prepotencia… y yo sabía que si yo me iba a esos colegios donde me estaban ofreciendo… incluso… y que me decían algunos colegas… Postula!... donde me decían en algunos colegios, que postulara… pero yo sabía que iba a tener problemas… si algún apoderado me decía y Ud. que se cree… no sé qué iba a pasar, porque como no me gusta la prepotencia… entonces preferí quedarme en mi sistema… en el sistema público… apoyarlo… sin pensar en grandes cosas…lo que sí, siempre preferí, fue dar mi esfuerzo… lo que sí, siempre presentí fue que yo en el sistema público creo que podía ayudar mucho más a los jóvenes… eso era algo que siempre me mantuvo en el sistema… incluso cuando a mí, me decían que si quería ir a trabajar a otro colegio… yo les decía… no no… acá me necesitan más los jóvenes… buscaba contribuir… por eso, yo a mis hijos, les dije que nunca voy a ser rico… porque siempre busco las cosas más difíciles para mi…".* • Humberto: "….*primer aspecto es que no hay dónde más trabajar… no es que yo decida me voy a otro lado… no he buscado nuevas posibilidades de trabajo… Quizás, me he mantenido por la estabilidad laboral que ofrece el sistema… segundo, es estable en términos de desarrollo de la profesión… porque sé cómo es el sistema y los plazos del trabajo… sé que se incluyen algunas cosas nuevas… pero ya conozco mis exigencias y mis derechos… además, acá siempre hay cosas nuevas…*". • Juan: "…*siempre en el sistema municipal, porque uno no tiene otra*

	aspiración… a esta altura… me quedan menos de 10 años, entonces uno ya no quiere comenzar algo nuevo estresante… uno está buscando hacer las cosas bien y con tranquilidad… dejar el estrés y las preocupaciones atrás...".
Conflictos en la Relación Profesor Alumno	• Edgardo: "…recuerdo el caso de un joven…(pausa) que en realidad, llegó con *una mala aura…era un joven que se metía en muchos problemas permanentemente…. Y un día, un auxiliar le respondió mal al alumno… eso hay que reconocerlo… entonces este chico, lo amenazó de muerte… le dijo que lo iba a cortar… que lo iba a pinchar… muchos epítetos…en algún momento, me enfrentó a mi… me insultó… y todas esas cosas… pero él seguía con la idea de matar al auxiliar… me decía… director (yo estaba en ese puesto, en ese tiempo)… él decía que no aceptaba que alguien venga a insultarlo o a decirme lo que tengo que hacer… menos de la manera en que me lo dijo él…ni siquiera hubo una pelea o nuevas amenazas…".* • Julia: "…*las situaciones difíciles han sido muchas… del punto de vista… con alumnos muy conflictivos…".*
Consecuencias de la Educación Deficiente	• Humberto: "…*yo creo que esto cambiara en unos 50 años más, cuando la gente vaya donde un profesional y vea que está mal formado… que termine peor… y vea que el profesional salió de una universidad penca… y tenga que ir a otro profesional, saliendo bien… se darán cuenta de todo lo que costó eso… (Comparando una atención dental por ejemplo)…" "…no hay mayor interés en cambiar la realidad… o de capacitar de mejor manera al profesor…" "…Se ha ido empobreciendo el nivel de las clases…".* • Julia: "…*Bueno lo que yo veo es que efectivamente, falta un trabajo más cercano con cada uno de los alumnos… ir avanzando en función del ritmo que tiene cada uno de ellos… si acá no podemos tratarlos a todos por igual… yo siento que eso a veces, es una falla del sistema educativo… puesto que nos exige que pasemos un módulo completo, pero tú no puedes hacerlo… si tú alumno tiene características diferentes… yo creo que ahí, hay que hacer mucho…" "…yo veo como muchas veces, de repente, tendemos a utilizar algo del año pasado… alguna guía y se multiplica… y esa no es la gracia… la idea es ir avanzando, mejorando el material… el tiempo siempre es escaso… el sistema educativo tiene que darle al profesor… conocimientos, recursos y tiempo para que el profesor pueda mejorar…" "…existe una dualidad ahora… porque nos piden que saquemos profesionales… pero por otra parte, nos piden que los alumnos den la PSU, que les vaya bien y que sigan estudiando... esa es la dualidad que se presenta…".* • Juan: "…*Yo conversé muchas veces con él… pero después vinieron las vacaciones de verano… y nunca más supimos de ese caso…los*

	alumnos se van… cada vez que teníamos oportunidad, conversábamos… él había decidido salirse… pero el grupo no lo permitía… y después no supe más… porque ya uno corta el vínculo y uno no sabe qué pasa con ellos, al año siguiente…" "…un alumno puede pasar de curso, sin saber nada… eso a mí, me desalienta…un alumno puede salir de cuarto medio, sin saber nada de matemáticas… o incluso, no saber nada de lenguaje… un alumno puede no saber leer, y puede salir de cuarto medio sin problemas… porque puede repetir matemáticas o lenguaje durante todos los años y pasar de curso…" "…cuando el profesor reprueba a más del 30 %... se cuestiona al profesor… y le van a decir que es un mal profesor… entonces es más fácil que un profesor apruebe… porque lo van a cuestionar… mejor se arreglan las cosas… y así es felicitado…".
Contexto Familiar del Docente	• Edgardo: "*…casado, con dos hijos…" "…ya que los hijos están fuera de la ciudad…*" "*…tengo una hija que estudió pedagogía básica y creo que tampoco ha recibido esta formación… nunca le he escuchado que la hayan preparado en esta materia… y eso creo que es un error…*" "*…quiero ver cómo nos va…tengo que ver con mi señora como estamos… y si económicamente, estamos mal… inventaré algo… con mi señora, podemos trabajar muy bien los dos… de hecho, ella ha trabajado en funciones administrativas en la Universidad Santo Tomás…hasta el día de hoy, la llaman para hacer trabajos administrativos… ella fue la que mantuvo en realidad la universidad Santo Tomás… cuando estaban en el edificio de investigaciones… en Picarte…*". • Humberto: "*…soy casado… tengo hijos maravillosos… tengo gemelas… una linda mujer…" "…Bueno yo tengo cuatro hijos… la mayor de ellas, tiene 25 años… es Enfermera y vive en Santiago… ella ya tiene otro mundo… Después, tenemos las gemelas… una de ellas, estudia Enfermería y la otra va a estudiar Ingeniería en Biotecnología…el último de mis hijos, tiene 13 años… es un tipo muy estudioso, muy culto… un pequeño caballero… estudia en el Instituto Salesiano de Valdivia…".* • Julia: "*…me casé y tuve una hija… quién tuvo algunas dificultades bueno… de retraso en el desarrollo psicomotor… por lo que me dediqué dos años a ella… para apoyarla en su desarrollo… En cuanto a mi familia, somos 3 personas… mi esposo y mi hija… mi esposo es Ingeniero Agrónomo… se desempeñó en el área de la Salmonicultura bastantes años… este año, después de 16 años, está viviendo con nosotros… somos una familia unida… bastante emprendedora… no nos quedamos solamente con nuestra profesión… tenemos negocios… todo en función de nuestra hija… que es lo más importante de nuestras vidas…".* • Juan: "*…Estoy casado con Gema… mi esposa, llevamos 31 años de matrimonio… tenemos 2 hijas… una de ellas, ya es Profesional… que*

	es Psicóloga… y la otra, está por egresar de matemáticas… eh… tenemos una nieta…actualmente nos acompaña nuestra hija menor… con mi nieta… somos cuatro en el hogar…donde vivimos en la Villa Los Álamos de Valdivia…".
Descontento Pedagógico frente Reformas Escolares	• Edgardo: "…*Mira yo siempre he criticado en que cada gobierno y cada ministro de Educación que llega… pretende imponer sus ideas… o una cosa nueva… eso creo que ha sido lo más nefasto del sistema educacional… como ud. puede apreciar, yo no soy político… me carga la política en ese aspecto… pero creo que existe una mezquindad muy grande en este sistema… cuando las cosas, son tan trascendentes… como la salud o la educación… esa mezquindad se refleja en algo tan simple en que los A y los B… los C y los D… no pueden sentarse a dialogar… porque si todos consideran que la educación necesitan esto o lo otro… no se ponen de acuerdo… porque no pueden hacer un proyecto de aquí a 10, 15 o 20 años… reo que no hay una visión de largo plazo… tú vas a estar 4 años en este cargo… o acompañando a este presidente (se supone)… e invento este sistema… luego llega el otro y se traen cosas de afuera y nunca se aplican bien… y así se traen cosas que resultan y otras que no… para mí, una de las cosas más complejas que se ha hecho es la jornada escolar completa… para mí es un sufrir diario, con los chicos que a uno le plantean… te dicen… señor estoy cansado… mañana no quiero venir a clases, porque estoy cansado… entonces esas son políticas educacionales que pueden tener un trasfondo bueno… no tiene por qué tener todo malo… pero si no les damos garantías mínimas como por ejemplo, que todos van a almorzar bien… simplemente los jóvenes no traen comida (lo hemos conversado con decenas de apoderados)… además, que son mañosos y no comen todo… no llevan comida… no tenemos lugares donde ellos puedan estar y descansar, entre las 13 a 14 horas… algunos están sentados en sillas… otros en el piso… existe un exceso de horas de clases…".* • Humberto: "…*bueno el ministerio define erradamente… lo ha hecho durante muchos años… dicen veamos esto y después no lo veamos… veamos B… luego C… luego A y B… y lo vuelven a cambiar… realizan cambios recurrentes, sin mayor sentido… En historia, se tiran libros con contenidos que no se incluyen finalmente en los programas… (por ejemplo en Tercero medio)… Educación cívica, es el mejor ejemplo… te lo pintan de distintas maneras…" "…estos tipos (refiriéndose al ministerio educación), son incoherentes en la forma de plantear los contenidos…" "…el ministerio en una sala de clases… pide nivelación, igualdad, equidad… pero eso es siempre hacia abajo… nunca ha ido para arriba… El ministerio no está pensando en mejorar realmente la calidad… sino que todo lo contrario… el ministerio ha bajado el nivel de las clases…" "…eso*

	ocurre porque la sociedad nos quiere mediocres… nos exige evaluaciones mediocres… no hay mayor interés en cambiar la realidad… o de capacitar de mejor manera al profesor… el Estado que provee la educación, debe hacerse a cargo de estas realidades… este tipo de alumno no es reconocido en las políticas educativas… no se habla de ellos… se intenta ocultar esta realidad… se esconde la realidad educativa de aquellos jóvenes que cometen delitos, por ejemplo no hay fotos de ellos que digan que necesitan una educación…". • Julia: "…*yo creo que ahora estamos en una situación bien compleja… estamos en una incertidumbre… se aprobó una ley que establece una clasificación de los docentes… para los docentes que estamos en la educación técnica profesional, nunca hemos tenido una evaluación… entonces no sabemos en qué etapas vamos a quedar… porque para esto también, se ve cómo te fue en la evaluación… si fuiste destacada o no… estamos ahora en un momento de incertidumbre… no sabemos si nuestro sacrificio, nuestras capacitaciones y nuestro tiempo, se va a ser bien recompensando en alguna manera, en el tramo que vamos a quedar… sería injusto que quizás algunas personas quedarán en un tramo más adelante que nosotros, si efectivamente por políticas no hemos tenidos evaluaciones… no es que no hayamos querido… yo muchas veces quise evaluarme, pero nunca salió la especialidad de turismo por ejemplo… cada ciertos años, eran algunas especialidades evaluadas… no fueron todas… entonces, existe ahora una incertidumbre que para todos a nivel nacional… para ver qué pasa ahora y los nuevos cambios… siento también que falta mucho (duda)… conocimiento de aquellas personas que hacen las modificaciones del currículo… falta incorporar a expertos, a personas que sepan de turismo… que conozcan cual es la realidad, de lo que un alumno necesita… antes de insertarse en el mundo laboral… efectivamente veo que existe poco conocimiento…*". • Juan: "…*siempre el sistema dice que uno tiene que tratar de ser formador… pero no le da las herramientas… yo tengo 44 horas de clases… y estoy haciendo 40 horas efectivas de clases… no me da tiempo, ni siquiera para planificar bien mis clases… menos… eh… no tengo tiempo para dedicarme a conversar… que podría tener una tutoría para tratar con algún alumno especial… y dedicarme como Ud. debe saber muy bien…" "…yo creo que el gobierno no ha hecho bien la tarea… porque por ejemplo, esta última Ley de Inclusión escolar… que a lo mejor, en su espíritu, puede estar bien hecha… los estudiantes dicen ahora… es que tienen que aceptarme como soy… pueden llegar a la hora que quieran y como quieran… y entonces no se les puede poner disciplina…".*
Deserción Escolar en Contextos Vulnerados	• Edgardo: "…*al final, el chico me parece que ese año, no terminó ese año escolar y se retiró del colegio…".*

	• Julia: "…*trata de que el alumno vuelva a insertarse… lo que yo veo que no sucede en todos los colegios…" "…efectivamente, son mínimos los casos en que hemos tomado la decisión de que no se puede hacer nada…".* • Juan: "…*nos llegan alumnos que vienen un par de días… sólo por la matricula, para poder cobrar la asignación familiar con el certificado de alumno regular… por una asignación familiar que no es mucho… pero que para ellos es importante… de que puedan estar en el sistema… y después… de marzo ya no vienen más a clases…".*
Desigualdad Educativa	• Juan: "…*Acá es un colegio vulnerable… donde casi la gran mayoría de las familias, son disfuncionales… aquí parentales (jóvenes que viven con ambos padres)… serán un 30 %... Me parece que la gran mayoría de las familias son disfuncionales… En cambio, en un colegio particular, casi el 100 % de las familias se preocupan por sus hijos…" "…A veces… no es tanto del profesor… porque a veces, yo he tenido colegas que han trabajado en el sistema privado y en el municipal… teniendo un excelente profesor… pero el sistema no permite… cuando uno trabaja con alumnos vulnerables, es otra realidad totalmente distinta… la cosa es distinta… a veces, hay cero motivación por parte del alumno… en marzo, nos llegan alumnos que vienen un par de días… sólo por la matricula, para poder cobrar la asignación familiar con el certificado de alumno regular…él y sus hermanos… son realidades totalmente difíciles… a veces, una comuna saca mejores resultados que nosotros… pero son realidades totalmente distintas…" "…es muy distinto tener a 15 o 20 de estos alumnos vulnerables… que a 40 alumnos normales, que vienen de hogares bien formados… sin problemas… la cosa es distinta…".*
Destino del Alumnado tras Procesos de Escolarización	• Edgardo: "…*Me encontré años después con él… estaba trabajando en la construcción… ehh, pero lo vi igual de tranquilo como antes… me saludó normal… estuvimos conversando un rato… se veía que estaba como bien… me alegró saber que estaba trabajando y que estaba bien… lo felicité por ello… creo que tomó un buen rumbo…" "…bueno entonces pasó el tiempo… tengo una anécdota muy simpática… yo andaba en la feria con mi señora… y escuché unos gritos hey teacher… teacher… me doy vuelta y era mi alumno estrella… me habla en ingles… y me ofrece una serie de productos en inglés… (papas, tomates, etc.)… entonces le dije… ves que estás aprendiendo inglés David… ves que no era tan difícil… y él me dijo… cierto profesor… hasta el día de hoy, nos saludamos y conversamos…".* • Humberto: "…*Al pasar los años, me encuentro con el mismo alumno de Guardia en Falabella… quién me saludó muy cariñosamente… muy afectuoso… no hablábamos tanto, pero me sentía tan importante…" "…el joven terminó como técnico forestal… hizo su*

	práctica… se casó con otra compañera… tuvo hijos… con el pasar de los años, me lo encontré en Falabella… y me di cuenta que él salió adelante… de que tenía una intención personal por salir adelante…". • Juan: "*…después el chico egresó… y lo vimos trabajando en muy buenos lugares… acerca de… profesionalmente, entró a una radioemisora… que se fue a la Bío Bío… luego, lo mandaron a Concepción y después volvió…" "…con el tiempo, nos dimos cuenta que ella había abandonado su grupo… y había logrado ingresar a una pedagogía…" "…después, cuando uno se encuentra con ellos… lo saludan a uno, amablemente… lo tratan a uno, con mucha deferencia… con mucho respeto…".*
Educación como Puente de Superación Personal	• Humberto: "*…de prepararse e instruirse… desde temprana edad…" "…yo creía en el profesor que tenía adelante… y que me iba a entregar las herramientas para construir mi camino…".* • Julia: "*…tratando de motivarlos a ellos, para que salgan adelante de los problemas que tienen…uno en definitiva, lo alienta en el día a día… a seguir adelante en el sistema educacional…".* • Juan: "*…por las historias que le contaba… yo acá les cuento historias de esfuerzo… de cómo uno puede mejorar su condición social… yo siempre les recalco que uno ve que la educación es el único medio de movilidad que pueden tener los alumnos… para poder salir… cambiar los estratos de donde están…" "…logramos que una persona cambiara su actitud… su forma… y tuviera otra mirada con la vida… yo creo que eso falta hoy en día…".*
Educación Inclusiva Pendiente	• Humberto: "*…Ya que haya educación positiva… pero si pensamos en este tipo de jóvenes en conflicto con la justicia… creo que no hay mayores espacios… dicen que pueden llegar acá, pero no es lo que ellos necesitan… acá todos pueden llegar, pero no es lo mismo… es cómo si un joven con silla de ruedas, le dijéramos que puede llegar acá… pero si no hay ascensores… no es lo mismo…recién se están abriendo posibilidades para jóvenes con capacidades diferentes, recién abriéndose…" "…Creo que para aquellos jóvenes que han cometido delitos… las posibilidades son limitadas… pueden estudiar acá… pero no es lo que necesitan efectivamente… la inclusión de estos jóvenes es limitada… porque no es algo que dependa sólo de la escuela… yo no veo que se incluya eso…yo no veo en las noticias, que salgan temas relacionados a que vendrán nuevos recursos o instancias de capacitación para atender a estos jóvenes… de hecho acá en Valdivia… los espacios se limitan a la existencia de la Escuela Marcela Paz que existe al interior de la cárcel de menores… todo para callado… pero no hay más… muy poca gente sabe cómo funcionan esos sistemas…".* • Julia: "*…creo hay mayor voluntad acá en el colegio… tenemos proyecto de integración hace 3 años…pero falta todavía… hay de*

	todo en la viña del señor… hay unos profesores a los que les cuesta más incorporarse… hay materias que a lo mejor son más difíciles para que los alumnos lo puedan entender… pero creo que estamos en buen camino… creo que los colegas están con más conciencia de que los alumnos son diversos… y de que tenemos que presentarles a todos, las mismas oportunidades…" "…Mira en el caso de alumnos que han estado recluidos… yo no sé si será por política… pero por lo menos el caso del que yo tengo conocimiento… no fue una información que se haya entregado de manera formal… me parece que no hay que informar de esas situaciones… en esa oportunidad…". • Juan: "*…él (refiriéndose a un alumno vinculado a episodios de infracción de ley) no quería que nadie se supiera de donde venía… pero uno al final se entera…"*
Empatía Pedagógica	• Edgardo: "*…porque viendo la realidad de mis alumnos… viendo las carencias de mis estudiantes… en ese liceo, no teníamos nada… fuimos ejecutando situaciones bien especiales… empecé a pensar en cómo mejorar las condiciones de los chicos… cómo disminuir su consumo de alcohol… cómo dejar las fiestas de los fines de semana… los chicos se abren a uno… creo que la palabra afectividad es muy importante, tiene que estar siempre presente… cuando el estudiante identifica que se preocupan por ellos… que hay apoyo, comprensión o preocupación… los chicos más difíciles de manejar, son capaces de conversar con uno… de dar las gracias… de pedir disculpas… de agradecer el apoyo que uno les entrega… creo que es fundamental el hecho de que el colega sea comprensivo con el alumno… que se interese por él y conozca a su familia… cosa que de repente dejamos mucho de lado… y que no conocemos qué pasa con la familia… a lo mejor sería bueno para ser cada día mejor y estar más cerca del alumno… eso sería algo bueno…".* • Humberto: "*…conversarles sobre mis errores… de contarles los problemas que uno ha enfrentado y cómo los he superado… que vean que uno también ha enfrentado dificultades en la vida… que vean que tienen a un par, pero en otra etapa del ciclo vital… siempre mantengo una exigencia académica…y a la lealtad que se genera entre nosotros… siempre hay algún alumno que está más decaído o que está tendido en la mesa… otro que está mal… alguno que quizás no reaccionó bien…por lo general, trato de conversar con ellos… pero también, trato de no presionarlos tanto… de que avancen… y siempre que termina la hora de clases…trato de conversar con ellos…".* • Julia: "*…porque es la primera vez yo creo… que tenemos alumnos con diversas características y como profesores nos vemos enfrentados a la evaluación diferenciada… a alumnos con diferentes características… bueno más aún, yo creo que soy muy empática por la situación personal de mi hija… yo creo que eso, a pesar de que los*

	profesores tengan la voluntad de hacerlo… y creo que hay que vivir las cosas efectivamente, para saber lo que se siente y estar en los zapatos… por eso, desde esa perspectiva… creo que soy muy empática, yo trato de ayudarlos en todo lo que puedo… para que ellos aprendan… o sea, trato de ser muy paciente… de tratar de abordar de la mejor manera posible… el hecho de que yo también hago eso con mi hija… que eso me ha ayudado, me ha dado las facilidades para tener más llegada con ellos… Entonces, efectivamente, uno trata de ser más cercano a eso… de las necesidades que ellos tienen… y de cómo apoyarlos en su proceso de aprendizaje…". • Juan: "…*Yo creo que todas las personas tienen cierto grado de afecto… y cuando uno se acerca… cariñosamente… amablemente… cuando uno le pregunta… dialoga en forma personal… ellos se dejan querer… entonces el afecto… cuando alguien se siente tomado en cuenta, va a recurrir a uno…".*
Entorno Comunitario del Centro Educativo	• Edgardo: "…*todos los fines de semana, teníamos vidrios quebrados… por el sector donde estábamos…" "…principal problema, el consumo de alcohol… en ese tiempo, afortunadamente, aún no entraban las drogas… pero sí un alto consumo de alcohol… nos costó mucho, para tratar de revertir esa situación…" "…el panorama era adverso… yo pensaba con que me voy a encontrar ahí…en la parte de atrás del colegio, había un jardín infantil… en el patio atrás… estaba el campamento Vietnam Heroico… era netamente, una cuestión de carácter político… el panorama era adverso…" "…nuestro liceo no tenía cerco… te puedes imaginar lo que implica un establecimiento abierto a las principales calles de Valdivia… en los recreos, se nos iban todos los chicos a la Estación de Trenes… donde existían muchos bares…".*
Estrategias Motivacionales Positivas	• Edgardo: *"…yo les daba la posibilidad de que respondieran desde lo más básico a lo más complejo… utilizaba los cuadros comparativos…"* "…*trabajamos el vocabulario… armábamos frases… luego completación de oraciones mediante el juego… todos participaban…".* • Humberto: "…*trato de adecuar mi clase, al momento actual en el que se encuentra el curso… trato de lograr de la manera que sea… con chistes, retos, etc… trato de que ellos aprendan…" "…ahora me lo han dicho con mucha satisfacción que mis clases son entretenidas… yo estoy dispuesto a hacer cualquier cosa… Por ejemplo, si un día la clase se vuelve puros retos… las cosas no funcionan… trato de utilizar medios audiovisuales (videos)… les dejo que ellos coloquen su propia música… algunas veces les canto canciones que ellos escuchan… como la música sound… también les repito chistes conocidos…".*

	• Julia: "…*el caso nuestro, se le entregaron las mismas responsabilidades… para nosotros, fue un alumno más… e incluso, hubo mucha más cercanía… porque queríamos que saliera adelante… salió a terreno con nosotros y de la misma manera, como todos los alumnos… sin problemas… la única diferencia, de que como lo venían a buscar acá… Y a veces me decía… profesora ¿por qué no me deja acá en el centro? Yo le decía… no, yo me comprometí en llevarte de vuelta al colegio, porque es mi responsabilidad… allá te pasan a buscar…Y me lo traía al colegio… creo que esa fue la única diferencia… él fue un alumno muy cariñoso… súper responsable… no sé qué inconvenientes habrá tenido… pero por lo menos acá… la profesora jefe (Pamela), la Inspectora y yo… siempre estábamos preocupados por él… ante cualquier problema, se llamaba a la psicóloga o tutora que venía al colegio… y que lo ayudaba…" "…hay que capacitar a los profesores para que hagan clases entretenidas… no significa que uno tiene que tener a los chicos todo el rato riendo… de lo que se trata es que sean dinámicas, divertidas… didácticas, distintas…".*
Evaluación Flexible de Aprendizajes	• Edgardo: "…*Entonces yo siempre di la posibilidad de lo más fácil a lo más difícil… siempre hice escalas… siempre consideré que hay algunos que estudian mucho, otros un poco y otros que estudian bastante… entonces consideraba al que le costaba más y le hacía tales preguntas… consideraba la curva de Gauss… tenía una imagen de la curva normal de la cantidad de estudiantes que estudian y de su desempeño… trataba de que fuera algo flexible y acorde al desarrollo de mis alumnos…siempre lo hacía de esa manera…*". • Humberto: "…*Bueno recurro a las pruebas objetivas… las pruebas de desarrollo… y todo depende de si un alumno/a me pide que le pueda evaluar de manera diferenciada… hay distintos tipos de instrumentos que a los alumnos no les acomodan… entonces me dicen que mejor les haga una interrogación por ejemplo… y listo… A la mayoría, les gusta las evaluaciones con alternativas porque se pueden copiar… yo trato de hacer preguntas cortas… ya que las respuestas están ahí… entonces los alumnos saben dónde pueden encontrar las respuestas…" "…las evaluaciones sirven para Medir el logro de los aprendizajes esencialmente… cumplir con los que me piden las notas… esencialmente es eso… pero no se le puede tratar a todos por igual…".* • Julia: "…*realizamos distintos tipos de evaluaciones y trabajamos en conjunto… las evaluaciones son de diferentes maneras… esa es la responsabilidad que como pedagogos tenemos… de motivarlos… de darles a todos, las oportunidades… para que las metodologías sean activas… no saco nada acá en Turismo, de que ellos copien la materia solamente…" "…Bueno acá por norma o reglamento, acá siempre tiene que haber una prueba… siempre tiene que haber una*

	prueba de contenido, según la cantidad de horas del módulo… tiene que haber una prueba de contenido… pero eso no significa que no se puedan hacer otras cosas… tenemos varias rúbricas… Por ejemplo, donde uno evalúa lo que ellos debieran hacer como guías turísticos… ellos conocen esa rúbrica y se evalúa en terreno… si entrega una información clara y precisa; si se presenta de manera adecuada; si entrega información histórica sobre el lugar, etc… se hacen simulaciones de eventuales situaciones que podrían enfrentar en el trabajo profesional (reclamos de una sobreventa; cómo actuaría si fuera una recepcionista, etc.)… lista de cotejos… las disertaciones, para evaluar como organizan un trabajo y el material de apoyo… utilizamos las co-evaluaciones, donde los compañeros le dicen cómo pueden mejorar y la forma de comunicarse… utilizamos también las autoevaluaciones… pero siempre, sin dejar de lado, las pruebas de contenido… eso no lo podemos dejar…". • Juan: "…*Bueno acá el sistema primero, ve que las evaluaciones son para ver si el alumno puede pasar de curso o no… eh… uno de acuerdo a lo que enseña, tiene que preguntar y evaluar la unidad que ha visto… entonces hay evaluaciones sumativas, que miden una unidad completa… pero también voy haciendo evaluaciones clase a clase o semana a semana, según el contenido en el que estemos… entonces, también tengo evaluaciones de proceso… eso es el trabajo que ellos hacen en clases… entonces, hay algunos que les va bien, porque trabajan… pero también hay otros, que no les va bien en las pruebas sumativas… y ahí está la compensación del que se esfuerza… entonces ahí, uno ve el esfuerzo que ellos hacen en clases… yo les digo que quiero ver su trabajo en clases… veo cierto desarrollo… se motivan y ven que a la postre, su esfuerzo se va a sumar y promediar con las otras notas…".*
Evento Pedagógico Crítico	• Humberto: "…*una vez, un alumno me atacó… Este joven que venía de otro colegio, me golpeó… él hacía lo que quería… pero si pedía oportunidades… yo lo trataba con cariño… pero en una ocasión, él molestaba a una niña… era muy grosero… en este caso, se habló con él… yo le dije que era desleal conmigo, porque no me dejaba hacer las clases bien… entonces se paró abruptamente y me pegó un "pechazo"… con intenciones de seguir peleando… en ese caso, obviamente me sentí mal… porque los alumnos reaccionan mal…" "…En lo personal, yo quedé bastante deshecho… al tiempo, conversé con el joven y le dimos una nueva oportunidad… siempre hay un mundo de oportunidades… pero después tuvo problemas con otros profesores… fue violento con la profesora de inglés… subió mucho los niveles de violencia…" "…después el estudiante… se transformó en una peste… aumentó sus niveles de violencia… agredió a un… en ese tiempo llegó un nuevo director… ese mismo día, agredió a un estudiante en práctica de educación física… quién le había exigido*

	mayor disciplina… ante esta situación, el joven reaccionó y lo golpeó… el estudiante en práctica quedó muy mal…" "…O sea, con los estudiantes no… pero sí hubo un tiempo en el que no quise seguir siendo profesor… tenía que ver con el ambiente de trabajo…me sentí bastante mal…era el menor de los postulantes y gané… así me fui al Liceo de Niñas… y en los 3 primeros meses, me dio depresión… tuve alopecia areata… estuve con pastillas… andaba muy mal… no bajaba a la sala de profesores… me quedaba en la inspectoría de los quintos pisos… donde hay asistentes de la educación… no bajaba a la sala de profesores… eso me costó un año bajar a compartir con ellos… los 6 años que estuve allí, fueron horribles… no quería ir a clases… el ambiente de trabajo no me acomodaba… el clima laboral era muy empaquetado… lleno de mentiras, poses, caretas y con unas creencias antiguas…". • Juan: "…*si un alumno, golpea a un profesor… no hay tanto alarde… pero cuando la cosa es al revés… le ofrecen las penas del infierno… muchas veces han sido provocados por alumnos… como pasó aquí en Valdivia… yo tuve un alumno que actuó de esta manera concertada… hicieron pisar el palito al profesor… entonces el colega actuó visceralmente… y los alumnos empezaron a hostigarlo…hostigarlo… hostigarlo… hasta que el colega reaccionó… y todo lo grabaron… lo enviaron a los diarios y a la radio… después los estudiantes se reían… y lo dejaron muy mal…*".
Expectativas a Futuro del Maestro	• Edgardo: "…*Creo que en lo pedagógico… a lo mejor no… es que en realidad no lo he meditado… no lo he pensado… pero uno no puede decir… yo termino aquí y nunca más me voy a acercar a un aula… No… eso nunca lo podría decir… de hecho algunas personas, han conversado conmigo y me han dicho… hace un año atrás… Ernesto… cuando tu termines aquí… puedes venirte para acá, en el mismo Cargo… como Inspector general… yo te conozco… en fin… pero de momento, y se lo he dicho a todos los que me lo han preguntado… no voy a optar por ninguna situación laboral… hasta algún tiempo más… porque primero, quiero ver cómo quedo…".* • Humberto: "…*en el ámbito profesional… a corto plazo, espero que mis alumnos vayan aprendiendo… que les vaya bien y que estén felices… a largo plazo, es encontrarme como todos los días que voy al centro… encontrarme con gente adulta que me saluda con cariño y que reconocen mi trabajo… poder verlos bien…" "…Ahora en lo personal, yo no aspiro nada más… ya tengo lo que necesito… como profesional, sólo necesito estar al frente de mis hijos…".* • Julia: "…*creo que podría ser una buena Jefa de UTP… creo que me gustaría ser parte de una UTP…".* • Juan: "…*yo lo único que espero… es llegar caminando… y llegar bien… no con tirones ni ninguna enfermedad… terminar bien mi*

	proceso… terminar bien… si alguna vez, veo que estoy mal o no puedo… yo creo que me retiro… hasta cuando tenga dominio del curso…yo tengo que tratar de terminar bien, de la mejor manera posible… a esta altura de la vida…".
Experiencias Pedagógicas Exitosas en Contextos Vulnerados	• Edgardo: "…*el Benjamín Vicuña Mackenna… también un colegio con muchos alumnos vulnerables… y donde el trabajo de comunidad escolar… permitió que se nos mirara… porque estaba en un sector de la Corvi… y a través del trabajo sistemático que se realizó en diversos ámbitos, permitió que ese colegio, fuera muy bien visto por la comunidad, con el pasar de los años…y en cosa de tres años de 500 y tantos alumnos que teníamos, llegamos a 900… entonces eso para mí… me marcó en el sentido de que las cosas en comunidad, todo se puede realizar de buena manera… permite que se pueda llegar a buen puerto…pese a que teníamos una problemática de vulnerabilidad altísima…pero se logró cambiar el switch de la gente…con todo el mundo…" "…a los 15 años, tuvo su primer hijo y a los 17 años, tuvo el segundo hijo… siempre fue muy trabajador… él siempre se hizo cargo de sus hijos y nunca los abandonó… él me contó que sus dos hijos son profesionales y terminaron bien en el comercial, con muy buenas notas… gente de esfuerzo… el sigue con sus puestos de verduras… un tiempo, tuvo un puesto en Corral, donde no le fue muy bien… y luego volvió a Valdivia… está bien…" "…en el Instituto Comercial de Valdivia… donde potencié el trabajo deportivo con aquellos estudiantes que mostraban mayores desajustes conductuales bastante serios dentro del aula… fueron cerca de 5 años, donde trabajé con más de 100 alumnos por semana, de lunes a sábado… en el fútbol y basquetbol… creo que fue súper importante… porque allí logré sacar a muchos jóvenes de conductas indebidas…creo que eso me fue ayudando muchísimo… todos los colegios me han entregado algo…".* • Humberto: "…*con alumnos de Corral, que aparte de venir del campo… eran muy pobres… construimos un museo vivo de todos los pueblos indígenas de Chile… que eran 17… en una biblioteca que había en Corral… donde cada grupo construía la forma de vida de estos grupos y lo presentamos a la comunidad…mejoramos muchas cosas en esa experiencia…años después… Ya no estaba en Corral… me saludó con un abrazo… y no me soltaba… yo algo me acordaba de ella… y me dijo… ¿lo conoce? Me muestra un niñito… me pasé muchos sustos y me dijo… él se llama Aníbal o Esteban… no me acuerdo… este es el niño sobre el que conversamos aquella vez… este es el niñito, es nuestro tesoro… nuestro Ángel…" "…bueno construimos muchas cosas… primero el conocimiento teórico, como profesor de historia… respecto a los pueblos indígenas de Chile… desde los aymaras a los selkman… posteriormente, los motivé a que pudieran construir un museo vivo… de que cada grupo, se encargue*

	de asumir 2 pueblos y representarlos… con sus comidas, vestimentas, construcciones, etc. Para mostrar cómo la gente vivía… y responder las preguntas que les hagan…eso implicó mucho trabajo, más de un mes… algunos de ellos, construyeron botes, lanzas, cuernos, etc. Creo que fue una experiencia muy buena… en las clases, dábamos espacio para trabajar en la actividad… todos los profesores apoyaron la actividad… todo el colegio los apoyó… lo ve y se preocuparon de la actividad…". • Julia: "…R*ecuerdo el caso de muchos alumnos que han tenido realidades muy difíciles… y el ver cómo ellos mismos, con la ayuda de todos nosotros (los profesores), van superando sus problemas…" "…alguna de las cosas que me han marcado… fue hace años atrás… el caso de un estudiante que era muy complicado… y desde la especialidad de turismo, teníamos bastante miedo respecto a lo que podía hacer en la práctica profesional… algunos docentes decían que no lo enviemos a ninguna parte, porque nos va a dejar mal… y finalmente, decidimos darle la oportunidad entre todos…y gratamente nos sorprendió… quizás fue una de las mejores prácticas profesionales… eso nos demostró de que a pesar de todas las dificultades que pueden tener… de las conductas que tienen en el colegio y una vez que salen… maduran… no sé… o se dan cuenta, de que el título les va a servir para salir adelante… se produce un cambio de actitud… eso yo lo recuerdo…" "…desde el momento en que realizó su práctica, nos demuestra que ellos pueden cambiar y de que teníamos que darle una oportunidad…".* • Juan: *"…él estaba comportándose de la mejor manera, para poder salir de donde estaba… no recuerdo su nombre… pero finalmente, él terminó y al año siguiente… no terminó acá… creo que era de otra ciudad…" "…acá si logramos que algunos estudiantes salgan de cuarto medio… y es un tremendo logro… un tremendo logro… porque lo logramos!!! Porque logramos sacarlo del sistema perverso del mundo que ellos tienen afuera…" "…Luego, ella daba gracias, porque había terminado cuarto medio… Para todo, fue un gran logro… los que vimos el proceso, de primero a cuarto medio… estábamos muy contentos… porque logramos que una persona cambiara su actitud… su forma… y tuviera otra mirada con la vida…".*
Formación Pedagógica Insuficiente para Atención Alumnado Complejo	• Edgardo: "…*Yo creo que uno de los principales errores que se han cometido el último tiempo en la formación docente… es que se va demasiado en la línea del aprendizaje específico, en un área particular del aprendizaje o del conocimiento… creo que debiera haber mucho más de cómo atender al alumno vulnerable… cómo atender a los estudiantes que tienen problemas con las drogas… de cómo apoyar a los estudiantes que tienen mayores problemas… y le demos solución a esos problemas… debiéramos acercarnos mucho más a esas temáticas… para que los profesores nuevos sepan*

	reaccionar ante esas situaciones…". • Humberto: "…*a nosotros no nos enseñan nada de cómo tratar la educación diferenciada... Mi duda siempre fue cómo evaluar diferenciado… si no lo sé hacer… antes, esto lo sabía sólo el jefe de UTP o el director… pero uno nunca lo sabía… tampoco me enseñaron un instrumento distinto…" "…ahí yo personalmente no supe qué hacer… uno no puede agarrarse a combos… uno no tiene esa preparación para resolver estos casos… pese a que como profesor uno tiene ramos generales de psicología, de cómo es el desarrollo del niño… no sabemos cómo afrontar estas situaciones… no nos enseñaron a manejar a un joven agresivo o al menos, a entender este tipo de comportamientos… este tipo de roces… se supone que nosotros… la mitad de nuestro trabajo es tratar de entender a los jóvenes…" "…(dudoso)… no sé cómo se enseñara ahora en las universidades… pero yo pienso que se le enseña al profesor nuevo para atender a un alumno normal o tradicional, con familia (padres, hermanos, mascota, casa, auto, etc.)… con familia bien constituida… muy normal…pobre, pero normal… sin embargo, no se le enseña respecto a cómo relacionarse con un joven que ha delinquido… que es violento o que le tiene odio a la sociedad, odio contra la autoridad… o que ha sido violado… creo que a esa realidad, no se le enseña a enfrentarla…".* • Julia: "…*si yo creo que esto ha sido más o menos reactivo en realidad… por lo menos anteriormente… porque se nos presentaba alguna situación… a lo mejor no lo supimos abordar bien… y ahí se llamaban a los profesionales, para que nos den alguna orientación, sugerencia o información…específicamente, con nuestros alumnos infractores de ley… creo que no la hemos recibido… no lo recuerdo muy bien…".* • Juan: "…*el sistema de capacitación, creo que ha sido muy escaso…una capacitación para el manejo de adolescentes con problemas conductuales… eh…ha habido algunas instancias… pero más bien, son pinceladas que no abordan en profundidad las temáticas…" "…Yo creo que fundamentalmente los profesores nuevos… deben haber temas donde ellos aprendan a relacionarse con la gran variedad de adolescentes que existen en la actualidad… conocer el manejo… conocer a los adolescentes y sus problemáticas…" "…Yo creo que un poco de conocer otras realidades… el manejo de la afectividad, de aprender a relacionarse… Otra cosa, el manejo de grupo… todo profesor… en sus primeros años, lo más complicado es el manejo de grupo, eso es importante trabajarlo… (Interrupción en el aula)… Yo creo que también es necesario las estrategias motivacionales…".*
Función Pedagógica en Centro Educativo	• Edgardo: "…*soy Inspector General de un colegio…" "…yo estuve allí como profesor el año 1973… a partir del año 1978, gané el concurso*

	como Inspector General para ese mismo colegio… y después, cuando los directores que estaban ahí… o renunciaban o se enfermaban… me dejaban a cargo a mí, de todo el establecimiento… ocurrió que llegué a estar cerca de 6 o 7 años como director del establecimiento, en diferentes periodos…" "…pero como yo empecé muy joven en esto de ser directivo… también sentí muchas veces, la soledad del cargo… podía trabajar con ellos a la par… pero también de participar de los grupos… salir con los colegas… lo hice un par de veces… pero finalmente, me auto-marginé (por así decirlo)… de los grupos… para evitar cuestionamientos…". • Humberto: "…*soy el único profesor de Historia*…". • Julia: "…*además, de impartir varios módulos acá en el colegio, soy la coordinadora del área de turismo del Instituto…".* • Juan: "…*clases de matemáticas, física y computación…" "…antes, cuando estaba a cargo del laboratorio de computación… ahí tenía más tiempo…".*
Implicación Pedagógica	• Humberto: "…*conversarles sobre mis errores… de contarles los problemas que uno ha enfrentado y cómo los he superado… Se refiere a lo que quiero yo, de acuerdo a la responsabilidad académica, social, laboral, humano y de los sueños… de lo que yo quiero como profesor, al enseñarle un determinado contenido a los estudiantes… para qué le enseño algo al estudiante… El sentido del contenido que se le presenta al estudiante… mi intención es lograr el objetivo, pasar materia… pero además, que ellos reflexionen profundamente sobre eso…".* • Julia: "…*Yo creo que uno tiene que tener claro que la ayuda, uno se la da a todos… uno nunca le va a negar la oportunidad a alguien… pero esto va a depender de la voluntad que tenga el alumno… de poder seguir adelante… de su misma motivación… yo sé que a veces es difícil… pero yo creo que si efectivamente me quedara en la frustración, no podría entregar lo que mis alumnos necesitan… entonces, creo que claro… uno pasa momentos en que lo analiza… y se pregunta, si pudo hacer más… pero tampoco me puedo cuestionar… porque siento que estoy tranquila de haber hecho todo lo posible… de haber entregado todo lo que más pude…" "…creo que desde el punto de vista pedagógico, tengo no solo la responsabilidad de enseñarles conocimientos… sino que de ir más allá, de variar los contenidos… de motivarlos… me preocupo de que la sala de clases esté bien adornada…".* • Juan: "…*como profesor, uno siempre está… de alguna manera… tratando de poder hacer cambio de actitud en los estudiantes… no tiene que lidiar con estos alumnos… y también tratar de… de poder dejar una enseñanza… porque uno, no solamente es un instructor de conocimientos… sino que también uno es un formador… y he*

	aprendido… todo este tiempo… a poder intervenir con este tipo de alumnos…".
Infraestructura Educativa en Contextos Vulnerados	• Edgardo: "…nosotros teníamos una canchita… que no era muy grande… entonces, todo el sector se nos iba a meter a esa cancha…" "*…era una casona que ya se venía abajo… muy antigua…" "…porque llegué a un colegio desprovisto absolutamente de situaciones positivas…" "…no tenemos lugares donde ellos puedan estar y descansar, entre las 13 a 14 horas…".* • Humberto: *"…estamos trabajando para aprender a usar las pantallas interactivas en laboratorio de inglés… hay muchas cosas nuevas y muchos recursos que en el sistema privado… quizás uno no encontraría…".* • Julia: "*…En el caso nuestro, en lo que es formación técnico profesional… Me parece que comenzamos sin nada… esa es la realidad… cuando comenzamos la especialidad, no teníamos nada… ni siquiera un folleto… todo fue con esfuerzo nuestro… de lo que íbamos consiguiendo… en la actualidad, hay una mayor preocupación para la formación técnico profesional…" "…En el tema de equipamiento, si hemos ido mejorando… aunque con la toma, hace 6 años, llegamos a tener excelente equipamiento y se fue perdiendo lamentablemente… ahora llegó un laboratorio de inglés de última generación, que nos va a permitir mejorar nuestra formación en el idioma… ahora tenemos un nuevo minibús para 30 personas… hemos optado a mayor infraestructura… no en un 100 %... pero si en equipamiento…".* • Juan: "*…últimamente, hemos tenido buenos textos… que permiten el trabajo y el desarrollo de los alumnos…" "…Hay varias cosas positivas… una es la infraestructura… que antes no existían… los colegios municipales están mejor preparados que muchos colegios municipales en cuanto a equipamiento… y eso es motivante… nuestro colegio aquí, ya tiene una sala de computación, de último nivel… una sala de inglés, de última generación con todas las tecnologías…pizarra interactiva y otras cosas… esas cosas ayudan…".*
Inmadurez Pedagógica	• Edgardo: *"…éramos un grupo de profesores jóvenes… e incluso, éramos más jóvenes que los propios estudiantes…" "…pero cuando te encuentras con situaciones complejas… además, venía saliendo del cascarón y me tocó enfrentar un colegio con múltiples problemáticas…" "…mira yo tuve la suerte de empezar a hacer clases, sin estar titulado… que en esos años, se podía hacer… y ahora eso es impracticable… entonces creo que fui aplicando cada una de las situaciones académicas de evaluación, formulación de objetivos, de la programación y la planificación, estrategias de enseñanza… entonces en la universidad, tenía lo teórico y luego*

	podía ir aplicando las cosas en el aula directamente…" "…me dio la posibilidad de entrar a trabajar, en las condiciones de que yo no era titulado… empecé haciendo clases de artes plásticas… él (director)… se reía porque me decía que vienes a hacer tú en Artes Plásticas… me aceptó… y eso para mí, me marcó mucho…". • Humberto: *"…era profesor jefe de un primer año de enseñanza media… era muy joven, yo tenía 26 años e iba a ser padre esa vez…" "…las señoras colegas mantenían el ideal de que el profesor era una imagen sagrada, alta, inalcanzable… una profesora me llegó reclamando que las niñas habían sido groseras y que eran desafiantes… distinto al ambiente que yo buscaba como profesor… no me cuadraba para nada ese clima… había un trato poco real… yo muchas veces pensé en buscar otro trabajo… además, que como yo siempre pensaba que el director estaba en contra de lo que yo pensaba…" "…pero no sabíamos la historia previa de muchos jóvenes… si estuvo preso o no… si le habían pegado por ser ladrón qué se yo…".* • Julia: *"…pero no tenía conocimientos de cómo hacer una buena clase o de cómo evaluar…".* • Juan: *"…en la universidad, te enseñan buenas estrategias, métodos de evaluación, de los contenidos, de la planificación…etc… Pero no de cómo enfrentar a un curso… yo vi profesores que llegaban de la universidad y aguantaban un día con suerte…".*
Intersectorialidad Pedagógica	• Edgardo: *"…el trabajo con los centros de padres, fue algo fundamental… trabajamos con todo el sector… con los clubes deportivos, tuvimos una afinidad muy grande… entonces, yo una vez organicé una reunión con ellos… este colegio es del barrio, pero organicémonos… decidí permitirles entrar a todos, por la puerta principal y que salieran por la puerta principal… eso nos llevó a un estado de amistad por así decirlo, con los clubes deportivos muy grande… no tuvimos más vidrios quebrados por un buen tiempo… yo pensé que si nos acercábamos a los clubes deportivos, también entre otras cosas… podíamos mejorar las cosas… y esa fue, una de ellas… ellos mismos, (el sector poblacional)… podían ayudarnos a mejorar y cuidar nuestro colegio…las directivas de estos clubes, son bastante fuertes… y la gente hacia abajo, le hacen caso… esto nos permitió un acercamiento bastante bueno…organizar cosas…en forma muy buena…" "…entonces ¿cómo controlabas esa masa de estudiantes, para que no abandonaran el Liceo? Tuvimos que hacer todo un trabajo con ellos, para que se mantuvieran estudiando… esto además, me permitió generar algunas iniciativas, tales como fortalecer los clubes deportivos de futbol o basquetbol… fomentando el deporte y re encantándose con su colegio… a uniformar al colegio… a participar en concursos literarios… y obtener diversos premios en la comuna… participar en los desfiles… a crear una*

	nueva imagen del colegio… todo esto fue ayudando… hacíamos tremendas rifas y con elementos comprados en plena plaza de Valdivia… nos fuimos dando a conocer poco a poco… creo que fortalecimos el trabajo comunitario… fue algo de lujo…". • Julia: *"…acá a nuestro colegio, llegan muchas solicitudes… que no están calendarizadas… como fue por ejemplo, hace algunas semanas… para que participemos del festival de los humedales…" "…tenemos súper claro que así es nuestra especialidad… por lo tanto, tratamos de adaptarnos e ir modificándonos según lo que la comunidad valdiviana necesita… esperamos ser un aporte también para la comunidad… entonces, si ellos nos necesitan, tratamos de vincularnos e incorporarnos…" "…hemos recibido la ayuda de algunos organismos… como SENDA por ejemplo…que nos ha dado instrucciones para trabajar con algunos alumnos…" "…cuando escapa de sus competencias, realizan el nexo para alguna charla especial… mira incluso una vez, vino hasta una jueza que nos habló del debido proceso… de todas las instancias que tiene un alumno, para abordar su conducta… hasta desde esa perspectiva, hemos tratado de que nuestro manual de convivencia esté bien diseñado y de cómo generar cambios en nuestros estudiantes…".*
Intuición Pedagógica con Alumnado en Contextos Vulnerados	• Edgardo: "…en esos tiempos, era todo más a pulso…". • Humberto: "…*acá en el INSAT, también hemos tenido jóvenes en conflicto con la justicia… mi receta es tratar de acercarme, tratar de conversar, de ser una persona cercana… de adaptarme a su lenguaje… de no tener prejuicios por su forma de hablar… Si me espantan sus historias… me emocionan a veces… pero trato de ser el profesor cercano… decirle en sus palabras, que no cometan errores…" "…Lo que uno creía… y a veces, si había logros en la parte afectiva… si los problemas eran muy grandes, un pequeño detalle por parte del alumno… servía… si cumplía con las tareas, si se esforzaba en las pruebas… se evaluaba más que nada, la actitud de responsabilidad…" "…Bueno las estrategias me las dan… porque tengo la voluntad para crear, idear y probar… pero eso es improvisado…".* • Julia: "…*nos dábamos cuenta de eso y que requeríamos alguna capacitación específica…" "…Bueno pasa muchas veces… de repente uno está trabajando hasta las dos de la mañana, preparando un material y cree que va a ser la maravilla… y luego, uno llega a la clase… y el alumno no lo tomó como yo quería… o no lo valoró como yo esperaba… claro, esas son situaciones que quizás en el momento, a uno lo desmotivan un poco… pero ahí está el tema de ver qué pasó… creo que uno también tiene que ver… por qué no resultó eso… y efectivamente hay días en los cuales, los chicos están más cansados que otros… no tienen tantas ganas de escuchar… o donde han hecho tantas actividades, que ya no quieren más guerra… uno*

	tiene que ir viendo qué fue lo que hizo que esto no resultara…o a veces, cuando uno viene con todas las ganas y el estudiante te responde mal… pero creo que esas cosas pasan… a veces, te da enojo o frustración en el momento… pero luego eso pasa…". • Juan: *"…a veces, estás en una clase y yo a los alumnos, los hago pasar a la pizarra… entonces ahí uno se da cuenta… de si los alumnos tienen miedo… seguridad o no… si avanza o no… si tiene algún problema de aprendizaje o no…ya con la experiencia, uno se da cuenta de eso… a veces, sin la necesidad de evaluar…" "…creo que las clases surgen de la improvisación… la forma o la estrategia… e incluso de los propios alumnos… porque uno hace una pregunta… y uno tiene que utilizar los elementos que ellos manejan…conocer sus intereses… es propio de la chispa del momento y de las características del grupo curso…".*
Lugar de Nacimiento del Maestro	• Juan: "…*nací en Valdivia… soy de la Corvi, ahí fue mi sector… la Menzel…".*
Manejo del Aula en Contextos Vulnerados	• Edgardo: "…mis clases eran bastante lúdicas y con mucha participación *de los alumnos… diversas dinámicas para mantenerlos atentos… hacía distintos libretos de clases, según el tipo de estudiante que tenía… y así estaban más interesados en lo que estábamos haciendo… hablábamos del barrio, del liceo, de sus papas, de todo lo que era atractivo para ellos…" "…yo traté de aplicar todo lo que me enseñaban en la universidad... Creo que no difiere mucho del actual modelo… era muy importante la estructura… les daba el título y objetivo de aprendizaje (por ejemplo, aprender el verbo to be)… luego de eso, partíamos con el pasado del verbo… trabajamos el vocabulario… armábamos frases… luego completación de oraciones mediante el juego… todos participaban… ordenar lógicamente las oraciones… todos participaban… luego, remataba al final con una síntesis de lo tratado y una evaluación formativa de cierre…".* • Humberto: "…*así, se crea el marco de donde va a ocurrir la clase… todo es modificado dentro de la clase… dentro del momento en que me relaciono con los alumnos… cada estudiante, es un universo que cambia minuto a minuto… todo cambia rápidamente… y trato de adecuar mi clase, al momento actual en el que se encuentra el curso… trato de lograr de la manera que sea… con chistes, retos, etc… trato de que ellos aprendan… ellos me van diciendo cómo moverme…" "…Parto con el saludo siempre es con algún mensaje… un chiste o una broma… en algunos cursos, nos saludamos con mapudungún… todos de pie… por respeto a toda persona que entra a la sala… uno debe saludar de pie… luego, hago un recuerdo breve de la última clase… alguna situación anecdótica del curso… para hacerlo entretenido… después, presento el objetivo de la clase… ocasionalmente, reviso las tareas para la casa entregadas… aunque*

	generalmente, siempre me olvido de revisarla… luego presento alguna imagen que represente de qué va a tratar la historia o el contenido que vamos a ver… posteriormente, conversamos sobre tales temáticas… por ejemplo, estamos viendo Hitler y sus secuaces… les hago preguntas reflexivas sobre estas temáticas… por ejemplo, me enteré sobre los negros nazi…". • Julia: "…*hacemos trabajos grupales… yo trato de ir variando en las metodologías… de que el alumno se vaya motivando… pensando que están todo el día en el colegio, son 12 módulos los que tiene la especialidad… …esa es nuestra responsabilidad… los llevo a la sala de computación o los saco a terreno…" "…Bueno, lo primero que yo hago siempre… es tu ves ahí el objetivo… los alumnos tiene súper claro, al ingresar… el objetivo, es decir… qué es lo que vamos a aprender… para qué les va a servir… qué es lo que vamos a hacer… traigo varias actividades durante la clase…o sea, no es una clase expositiva 100 %… si es que tengo que pasar algún concepto, probablemente traigo un power point… donde le explico el contenido… pero la mayoría de mis clases son activas…".* • Juan: "…*La verdad es que la estrategia es el trabajo en su cuaderno… yo me doy el tiempo…de pasar puesto por puesto, para explicarle de manera personal a los alumnos… porque hay veces, que cuando uno explica en la pizarra.. Hay alumnos que no entienden todo lo que uno explica… entonces en la intervención personal…*"
Optimismo Pedagógico	• Edgardo: "…*en realidad he tratado de tomar mi vida, de la manera más positiva posible…" "…a mí me gusta recordar cosas positivas…" "…lo positivo, para mí siempre son las personas…" "…yo diría que cada lugar donde trabajé, fue una experiencia propia…cada establecimiento me aportó experiencias valiosas…".* • Humberto: "*..yo amo lo que hago… entro contento y salgo contento todos los días de mi vida…" "…toda mi felicidad… yo canto, pongo música, bailo… bromeo con los estudiantes… los hago estar felices… intento que los estudiantes estén felices… ya que desde la felicidad, pueden estar atentos a muchas cosas… trato de que seamos felices…".* • Julia: "…*la idea es que ellos se sientan bien con su especialidad y la quieran… de que se sientan contentos… de que tengamos buenos profesionales…" "…la responsabilidad que tienen los profesores es amplia… también démosle espacio y tiempo para que el profesor pueda diseñar materiales… preparar una buena clase… creo que el tiempo falta…".* • Juan: "…*yo en el Tomás Cochrane también tuve alumnos muy complejos… difíciles… pero ninguno imposible, en la cual uno pudiera dejar alguna enseñanza…" "…yo creo que uno espera que ojalá a todos les vaya bien… especialmente, de aquellos que se*

	esfuerzan…" "…yo creo que todo es mejorable… todo es superable… todo puede mejorar…".
Origen Escolar del Docente	• Edgardo: "…*Yo me eduqué en el Colegio Alemán… mis primeros años, los hice allí… seguramente, mi mamá podía costear los estudios allí… la verdad es que nunca le pregunté a ella, porque estuve ese tiempo en ese colegio… hasta que en segundo año de humanidades, salimos 7 alumnos del mismo curso, hacia el Liceo de Hombres… y cuando nos encontramos en Marzo, en el Liceo Hombres…nos preguntábamos que hacíamos allí… no sabíamos si fue por situaciones conductuales, quizás pensaban que ya no íbamos a dar para el idioma alemán… o simplemente por razones económicas… porque curiosamente fuimos 7 alumnos del mismo curso… en el fondo, seguramente, dijeron van a tener que estudiar acá y punto… y yo creo que eso fue algo que marcó mi vida, en los años posteriores… se me abrió un mundo, al entrar al sistema público… me metí en cuanto actividad, había al interior del Liceo… siendo seleccionado de Basquetbol, todos los años que estuve allí… colaboraba en todas las cosas que habían disponibles…" "…en clases de cívica, nos solicitaba que hiciéramos exposiciones de todos los partidos políticos… que existían en Chile… había que hacer los pro y contra de cada partido… se presentaban ante el colegio y todos aprendíamos… eran asambleas completas… todo el colegio se enteraba de lo que estaba pasando…".* • Humberto: "…*Yo nací en Valdivia, pero me eduqué en San José de la Mariquina… en el colegio de Monjas Santa Cruz y luego en el Seminario Menor San Fidel… posteriormente, estudié pedagogía en la Universidad Austral de Chile… obteniendo la mención de Historia, Geografía y Educación Cívica…" "…obviamente yo con una formación religiosa de colegios de curas y mojas… la formación de mi madre…" "…porque como no provengo de los herederos de chile…".* • Julia: "…*comencé mis estudios en el Colegio María Auxiliadora… durante la enseñanza básica y media respectivamente…".* • Juan: "…*estudié en la Escuela Santiago Bueras (Ex N° 3), luego en el Liceo Industrial de Valdivia y posteriormente, en la Universidad Austral de Chile…".*
Pensamiento Divergente	• Humberto: *"…todo cambia rápidamente… y trato de adecuar mi clase, al momento actual en el que se encuentra el curso…" "…yo canto, pongo música, bailo… bromeo con los estudiantes…".* • Julia: "…*todo lo que sea crear… me fascina…" "…así es nuestra especialidad… por lo tanto, tratamos de adaptarnos e ir modificándonos según lo que la comunidad valdiviana necesita…" "…ahora igual siempre me pregunto cómo atender a los estudiantes más aventajados… de hecho, el año pasado estuve realizando una pasantía en el Programa ALTA Uach… donde te enseñan diferentes*

	metodologías… para ver cómo uno puede fortalecer las habilidades de los estudiantes con mayores capacidades cognitivas… a través de los test… se preocupan de ellos, de sus talentos… desde la básica y le entregan herramientas para que ellos se vayan desarrollando…".
Percepción Pedagógica en Torno Sistemas Medición Aprendizajes	• Edgardo: "…*No les encuentro sentido… sabes por qué…simplemente porque existen colegios que funcionan en base al SIMCE… y no a los objetivos transversales u objetivos generales, acordes con la educación…no les interesa nada más… pelean por los puntajes en el SIMCE… todos los colegios se desviven por el Simce… aumentando las horas de preparación para esas pruebas (10 horas por ejemplo)… para sacar el mejor puntaje…descuidando otros puntajes para sobresalir…*". • Humberto: "…*uno ahora tiene que hacer cuestionarios y entregar las respuestas, revisar las pruebas, hacer las guías, etc. Se ha ido empobreciendo el nivel de las clases…" "…este sistema municipal da hartas posibilidades para los jóvenes… para aquel joven promedio o normal…".* • Julia: "…*yo creo que a lo mejor el profesor, se ha ido desmotivando… ya que no se les reconoce el perfeccionamiento… de que no se les motiva para que se capaciten… yo creo que por esa parte hay que comenzar…".* • Juan: "…*entonces, como estos sistemas miden que ojalá haya la menor repitencia o la menor deserción… y así el gobierno pueda decir que estamos con cero repitencia… para que políticamente puedan decir que estamos bien… entonces los colegios dejan pasar… En la realidad, el sistema de medición dice que hay una aprobación del 30 o 40 %... hay una realidad que dice que el sistema está malo…*" "…*Creo que no son acordes a cada situación… porque miden lo mismo que un colegio que está en mejores condiciones… en otro lugar…obviamente no va a ser lo mismo, la medición del SIMCE…" "…el sistema ha permitido eso, si los colegios también le exigen… porque tienen que aprobar a todos sus alumnos…".*
Pobre Autoconcepto del Alumnado	• Humberto: "…*no tienen claridad de hacia dónde quieren ir en el futuro…".* • Juan: "…*entonces algunos dicen… (Refiriéndose a los alumnos), ellos dicen "yo no valgo nada… yo soy inservible… yo no… estoy aquí y no sé lo que estoy haciendo…" "…a veces, han estado frente al maltrato… y pocas veces, han logrado ver de lo que son capaces de hacer…" "…para algunos de ellos, no hay aspiración de continuar, porque quieren enfrentar la vida…".*
Precariedad Económica de la Profesión Docente	• Humberto: "…*tenía una casa muy sencilla… y creía que podía… los sueldos de profesores eran muy malos…" "…jamás me dieron una hora extra… tenía 30 horas de trabajo… en ese momento, quedé con la mitad del sueldo… tuve problemas económicos en ese momento…*

	entonces el colegio me caía mal…" "…nos van a mantener siempre a nosotros subyugados, a que este es un trabajo que debemos cuidar… desde jefe DAEM hasta los jefes de UTP… nos van a hacer recordar a uno que este es un trabajo que debemos cuidar… y por lo tanto, cuidado con lo que vas a reclamar o lo que vas a hacer… ante cualquier situación, siempre pagamos los profesores y pagan lo mínimo… no es que no hayan recursos… simplemente que en la medida que el profesor esté el nivel de la miseria, va a ser un tipo necesitado…". • Julia: "*…pero creo que falta mucho… acá en el colegio, tratamos de hacer todo lo posible… pero siempre faltan recursos… se hace todo, en la medida de lo que se tiene…" "…efectuar mejores clases…considero que no es posible, que si el profesor necesita materiales… lo tenga que traer de su casa o comprarlo con sus recursos… que pueda tener materiales para hacer una buena clase… de repente uno quiere utilizar una actividad con papelografo y no hay… siento que se le deben dar herramientas, para hacer mejor su trabajo…".* • Juan: "*…hace mucho tiempo dije, que yo no me voy a hacer rico…" "…espero darme cuenta que no sea por razones económicas que me tenga que quedar… porque muchos profesores tienen que hacerlo así…" "…Hoy en día, el profesor ya no es la autoridad que antes era en la sociedad…".*
Promoción del Aprendizaje Práctico	• Edgardo: "*…bueno y yo le inculqué que también en la feria, podía utilizar y aprender el inglés… le daba trabajos especiales… dibujos… recortes… armar palabras… armar frases… dar las gracias, etc…*". • Humberto: "*…habían estudiantes que sabían harto de esto… partimos debatiendo sobre eso u otra temática contingente… trato de que lo relacionen con sus historias particulares… cercano a ellos… o por último, con aquellos más conflictivos… que puedan darse a conocer y participar… trato de que todos opinen…*". • Julia: "*…Bueno siempre trato de ir reforzando los contenidos… y también de ir vinculando los contenidos… de que ellos realmente entiendan por qué están aprendiendo y para qué les puede servir en el futuro…" "…la mayoría de mis clases son activas… traigo una pauta de trabajo… o hago algún trabajo grupal… o alguna situación que hacer… pasamos la materia, pero la aplicamos de inmediato… reforzamos y después entre todos, hacemos como una conclusión de la clase… qué es lo que aprendieron y qué es lo que hay que mejorar… más menos esa la estructura…" "…cómo llevar nuevas metodologías hacia el alumno, conociendo su ritmo de aprendizaje e ideal sería, poder hacer estas clases integradas… donde uno de alguna manera, lo trata de hacer… acá lo hemos tratado de hacer… pero muy básico… pero sería lo ideal… que algunos trabajen con*

	mapas… que el otro, esté haciendo un circuito… justamente eso lo ví como un desafío… de cómo poder hacer una clase en mi módulo, con grupos de trabajo y en el que los chicos vayan pasando etapas, en función de cómo vayan avanzando… de enfocar el conocimiento, hacia las necesidades de los alumnos…". • Juan: "*…y algunos alumnos, preguntan y ¿esto, para qué me sirve? Entonces como la matemáticas es tan aplicable en la vida… uno le dice de que trata… uno tiene que relacionar lo que vamos a ver, con la vida diaria… primero doy las definiciones técnicas de lo que vamos a ver… luego, uno tiene que dar ejemplos… a veces, doy 2 o 3 ejemplos… veo si los alumnos entendieron o no… después, dejo que los alumnos apliquen lo que yo les enseñé… y eso ya nadie me lo va a cambiar…" "…a semana pasada, me enteré de que a un alumno, le gustaban las carreras de caballo a la chilena… entonces sé que en ese curso… él conversa con sus compañeros… sé que va a Reumén o a Los Ángeles… entonces si yo tomo eso, en esa clase… sé que los alumnos van a estar fascinados en eso u otras cosas…. El año pasado, yo tuve unos alumnos que eran pescadores… entonces utilizábamos todo eso, aplicado a las matemáticas… de todos los productos que vendían y de las ganancias… uno utiliza sus números… el chico, sin saber o sin tener título… sabe manejar su negocio y organizar sus gastos…".*
Rango Etario del Docente	• Humberto: "*…tengo años…" "…yo soy de los más viejos… antes era el más joven en el liceo de niñas… ahora yo soy de los viejos…".* • Julia: "*…tengo 40 años…*". • Juan: "*…tengo 56 años…*".
Recursividad Pedagógica	• Edgardo: "*…yo hacía toda mi planificación en general, la hacía solo y luego conversaba con la otra colega que hacía inglés… y entre los dos, íbamos viendo como hacíamos las materias… no habían mayores exigencias…".* • Humberto: *"…puedo dar mi opinión y me siento tomado en cuenta… nos escuchamos mutuamente… todo se permite…".* • Julia: *"…siempre tengo que tratar de estar innovando… de estar gestionando diversas actividades, para que los alumnos salgan lo mejor preparado posible del instituto…" "…cómo los vamos enfocando, para que los alumnos, puedan desarrollarlo de manera activa, divertida y práctica… ahora cómo nos enmarcamos en el colegio… creo que acá existe un equipo de trabajo bien afiatado… que nos va orientando respecto a qué tipo de evaluaciones ir haciendo… van analizando cómo es nuestro avance en el currículum… qué es lo que tenemos que ir haciendo… qué es lo que tenemos que ir fortaleciendo… nos da parámetros… sugerencias…referencias…" "…yo Creo que lo hemos trabajado bastante… no es algo desconocido…lo trabajamos en conjunto… es*

	muy importante… de manera reiterada… todos los años, vamos haciendo modificaciones… ahora se pulieron algunos protocolos… se han ido mejorando y modificando…yo creo que esa parte está… pero lo que falta a veces, es tratar de que los procesos sigan su curso… para que no nos saltemos ninguna etapa… a lo mejor, nos falta conocimiento para dejar lo más claro posible los protocolos… para que no se produzcan dobles lecturas…" "…sí, claro que sí… por supuesto… este mismo tema de reunirnos los profesores jefes… cada 15 días de reunirnos… ese es un espacio para compartir… que antes no se daba… porque antes, estaba el consejo general de profesores… donde se revisan otro tipo de situaciones como de disciplina y muchos temas más…pero no es lo mismo… que estén los profesores jefes, el equipo de psicólogos… y se vayan viendo el caso a caso… sugerencias para saber cómo actuar… de cómo trabajar colaborativamente… para que ese alumno esté mucho mejor… además, estuvimos también un tiempo, haciendo tutorías… eso quizás ha ido quedando un poco… pero creo que eso era positivo… yo tenía a cargo 5 alumnos, a los cuales no les hacía clases… y me entrevistaba con ellos… les hacía un seguimiento… frente a situaciones complicadas, ellos recurrían a uno y se les orientaba… se llevaba una carpeta, para saber qué personas lo habían atendido o visto… cómo habían actuado… creo que eso es algo que deberíamos retomar…" "…ahí la retroalimentación es mutua…". • Juan: *"…todo esto, uno lo va aprendiendo en el camino… en la experiencia, creo que eso ayuda mucho… cuando uno tiene la oportunidad de vincularse a estos temas…".*
Reflexiones del Quehacer Pedagógico en Contextos Vulnerados	• Edgardo: "…*hay muchas que tú puedes leer o aprender… de grandes literatos… pero el tratar con personas, te lo va dando la vida y la experiencia… no hay otro aprendizaje… aunque sea brutalidad de la experiencia… pero son los mejores aprendizajes que puedes tener… pero hay que valorarlo…*" "…*la verdad, es que lo único que les diría a modo de mensaje… que nunca pierdan de vista esto… es que el joven o la chica… (Refiriéndose a los estudiantes), siempre necesita afecto… y que en esa medida, si nos acercamos a los alumnos adecuadamente… con el respeto… como corresponde… dentro de los límites que eso implica… siempre se va a tener el respeto de vuelta… y de esa manera, uno va a poder ejercer a lo mejor… (Pausa breve)… de ejercer la profesión…y tener devuelta, los conocimientos dentro de cada asignatura que a cada docente le corresponde hacer…".* • Humberto: "…*muchos de ellos se han sentido importantes… pero requieren más preparación… quizás muchas de las cosas que hacen, lo hacen en función del resto… eso alimenta el alma… pero para eso, se requiere una preparación… de lo contrario, sólo se quedarán con las ganas… los motivo para que se preparen…*".

	• Juan: "…*uno hace al principio, lo que vio en sus profesores… hay profesores que a uno lo marcan… entonces yo después me di cuenta de que estaba imitando algunos estilos de aquellos que fueron mis modelos…" "…las personas que tienen mayor estrés son los profesores…".*
Refuerzo Social del Maestro	• Edgardo: "…*me alegró saber que estaba trabajando y que estaba bien… lo felicité por ello…" "…aquí comienza lo decisivo… de prepararse e instruirse… desde temprana edad… independiente de las habilidades que puedas tener… necesitas prepararte…*" • Humberto: "…*mejoró mucho la autoestima de ellos… crecieron interiormente… sintieron que de verdad eran importantes… fueron además vistos por sus padres, quienes sintieron orgullo al ver la actividad que habían logrado sus hijos… fue una actividad excelente…*". • Julia: "…*entonces en función de sus avances, los voy ayudando… trato de ir retroalimentando… de ir ayudándolo… de cómo puede ir mejorando… de darle posibilidades… a veces, no se puede… porque uno tiene que cumplir un currículum… uno trata por lo menos de hacerlo…de poder seguir adelante… de su misma motivación…".* • Juan: "…de motivarlo un poquito…" "…*ahí uno puede dialogar y estar motivando…uno puede estar motivando o quizás perder unos minutos de las matemáticas… pero me interesa fortalecer la formación emocional o espiritual del estudiante…" "…contarle a los chiquillos de que tienen posibilidades de cambiar… y la motivación para ello, es importante…Entonces, un profesor a veces tiene que ser un motivador… uno tiene que permitir eso… en el proceso, constantemente… porque en la perseverancia, están los logros de alcanzar los objetivos…de acompañarlos y motivarlos… de esta manera, logramos que muchos estudiantes salieran adelante… esas cosas no las enseñan en la universidad… uno las aprende en el fragor de la práctica…".*
Relaciones Interpedagógicas Positivas	• Edgardo: "…*Yo Creo que ha sido muy buena… enriquecedora… siempre trato de conversar con ellos… de repente uno ve a los colegas… a una dama o varón… ya les conoce las caritas… y les pregunto… ¿Qué pasa colega? ¿Qué pasa Juan (o el nombre)? Y no nada… no me pasa nada… Pero no soy de los que se meten en la vida privada de los personas…trato de ser respetuoso… si a mí, no me quieren contar algo… yo no te voy a pedir que me lo cuentes, no los obligo… pero si yo veo que alguien está con un mal día… yo veo y les pregunto… si quieren me cuentan y si no, no no más… pero al menos, me interesa que vean que uno está interesado en la persona… creo que por eso me he ganado el respeto de los colegas… siempre pido las cosas con respeto (de capitán a paje)…".* • Humberto: "…*aquí la relación es afectiva… gracias a Dios… son*

	todos muy buenos para expresar los afectos… y los que no lo eran, se han ido acostumbrando… se permite uno regalonearse con los colegas… hay un excelente ambiente laboral… además, como yo soy de los más viejos…nos llevamos bien… bromeamos…lo pasamos muy bien… los recreos son un alimento para el alma… todos juntos, compartiendo y riendo… una relación muy buena…compartir con los colegas… alimentarse de los seres humanos… de cada universo que significa cada uno de ellos…". • Julia: "…*con los colegas de aquí de la especialidad de turismo… tenemos mucho fiato… El equipo lo conforman…. Bueno justo se nos fue un profesor… Don Ricardo que se fue el viernes, que me acompañaba siempre a terreno… también está la Profesora Pamela, con ella también trabajamos al 100 %… la profesora de inglés, que lleva dos o tres años… de a poco se ha ido incorporando a la especialidad… el profesor de historia (Don Héctor Martín)… y ahora llega un profesor que va a reemplazar a Don Ricardo… él ya estuvo trabajando el año pasado, con los talleres…" "…creo que formamos un buen equipo de trabajo, en general… todos ponemos nuestro granito de arena, para que los alumnos puedan salir adelante…".*
Resiliencia Pedagógica	• Edgardo: "…*creo que por todos los medios, tratamos de trabajar para un bien común… ahora creo que en lo personal, yo intento conocer y profundizar en los Por qué del estudiante… dialogar…".* • Humberto: "…*Comencé de a poco, a imponer mi forma de vida… a vivir con más alegría… comencé a relacionarme con las colegas… pero yo en el fondo no quería seguir allí… entonces cuando ocurrió el movimiento pingüino, surgió la posibilidad de cambiarme de colegio… y me vine al INSAT…creo que comencé de nuevo a vivir feliz, siendo profesor… todos los días me siento feliz acá… eso es realmente enfrentar los problemas…" "…entonces cuando hay ánimos de bajonearse o cuestionar decisiones malas…yo trato de intervenir… de animarlos a que salgamos adelante…de no bajar los brazos… y como uno ya ha vivido… se dedica a escuchar…".* • Julia: "…*no nos ha tocado fácil… pero yo considero que eso mismo, nos ha dado las herramientas para ser cada día más fuertes… para ser perseverantes…para poder pasar todos los obstáculos que se nos puedan presentar…" "…como uno, tratándolos a todos por igual y de no hacer diferencia… y de incluso, de ayudarlos más a ellos… tratando de motivarlos a ellos, para que salgan adelante de los problemas que tienen… en la mayoría de los casos, da resultado…o creo que en la mayoría de los casos, ha sido positiva la ayuda que les ha dado el colegio y lo que uno ha podido aportar… entonces eso es lo que a uno en definitiva, lo alienta en el día a día… a seguir adelante en el sistema educacional… a pesar de todas las adversidades que uno puede encontrar en el sistema educativo…".*

	• Juan: "…ese colegio era como un receptáculo de los peores alumnos… a los que echaban de otros colegios…".
Resolución Pedagógica de Conflictos	• Edgardo: *"…llamé de inmediato al auxiliar y le pedí que se retirara del establecimiento (por el día), para que fuera a su casa… y luego, estuve conversando con el joven, muchas horas… un largo rato… me costó mucho rato, convencerlo de que no hiciera eso… tuvimos que llamar a su apoderado… vinieron y se lo llevaron… pero uno quedaba con la incertidumbre de lo que podía llegar a pasar… recuerdo que él decía muy tranquilamente, como mataría al auxiliar… afortunadamente nunca ocurrió nada… yo lo andaba cuidando, para evitar que no tuviera nuevos problemas con el auxiliar… bueno para nosotros fue una tranquilidad… pero es siempre como yo le digo a mis colegas… miren… cuando hay un alumno problema… que amenaza a todo el mundo… yo prefiero mil veces tenerlo aquí y no afuera… porque aquí es donde podemos controlarlo… afuera es imposible… eso siempre lo repito… por muy difícil que sea el alumno, porque aquí, yo le puedo hablar… hacer miles de cosas, para calmarlo… echándolo, no resolvemos nada… no tenemos ninguna seguridad de lo que pueda ocurrir…" "…Primero, creo que no es fácil cuando el alumno está absolutamente desmotivado… nos cuesta mucho actuar, a nivel de lo que estamos haciendo… creo que por todos los medios, tratamos de trabajar para un bien común… ahora creo que en lo personal, yo intento conocer y profundizar en los Por qué del estudiante… dialogar… conversando amigablemente sobre lo que le ocurre… no busco convencerlo… sino que conversar respecto a las verdades o inquietudes que tienen… sobre las situaciones que los afectan… intento orientarlos…".* • Humberto: "…*después de un año, se la entregó para que la mate…. La señora se espantó… me abrazó y me dijo… ya entendí el mensaje…" "…después de mucho conversar… pena y de controlar los sentimientos, se me ocurrió decirle a la madre que lo que sentía este joven… era rabia en contra de ella, como consecuencia de que no pudo evitar la violación cuando era pequeño… pese a que la llamó muchas veces… nunca llegó… entonces le dije que lo que su hijo tenía era rabia, porque no llegó a salvarlo… nunca hubo un proceso de reparación adecuado… el joven quedó con eso…" "…de lo contrario, cuando hay problemas conductuales… Hemos tenido alumnos derivados por Tribunales o instrucción de un juez… ahí actúa el criterio…".* • Julia: "…*yo creo que acá efectivamente, estamos viendo cómo mejorar esos procedimientos…"* • Juan: "...*a veces, las conversaciones no duran 5 minutos… a veces, uno puede requerir una hora o 2 horas en el dialogo… uno como profesor… siempre en el pasillo… conversando…" "…conversando*

	con ella… le preguntaba ¿cómo es posible que tú mismo grupo te pagara?... entonces… haciéndola reflexionar y pensar… y después con el tiempo, nos dimos cuenta que ella había abandonado su grupo…" "…si alguien tiene un alumno agresivo y lo trata… y le da afecto… le da la posibilidad de conversar… van cambiando… más aún, si uno le entrega responsabilidades… como por ejemplo, dejarlo a cargo de la sala… ellos se sienten importantes… y van cambiando de actitud…",
Tiempo Permanencia en Centro Educativo	• Edgardo: "…*En el INSAT… Ocho años ininterrumpidamente…".* • Humberto: *"…ingresando al Instituto Superior de Administración y Turismo en el año 2012….hasta la fecha…".* • Julia: "…*es el año 13 realizando docencia…".* • Juan: "…*hace 4 años que llegué aquí al INSAT…".*
Trascendencia Pedagógica	• Edgardo: *"…ahora, porque hacía mis textos propios… porque había mucha gente (alumnos) que trabajaba en la feria… recuerdo siempre con mucho cariño, a un joven que desde los 10 u 11 años, me comentaba que trabajaba en la feria… el joven Jaramillo… fue muy especial para mí… de mucho esfuerzo… mucho esfuerzo… a los 15 años, tuvo su primer hijo y a los 17 años, tuvo el segundo hijo… siempre fue muy trabajador… él siempre se hizo cargo de sus hijos y nunca los abandonó… entonces, él daba bote en inglés… le costaba bastante… no sabía ni siquiera decir Hello en inglés… bueno y yo le inculqué que también en la feria, podía utilizar y aprender el inglés… le daba trabajos especiales… dibujos… recortes… armar palabras… armar frases…" "…* • Humberto: "…*me sentía tan importante… orgulloso (refiriéndose a su trabajo como pedagogo)…" "…yo creo que tendría un alto impacto… me considero una persona creíble… y que el alumno, por mucho que yo le caiga mal o que no tenga ganas de escucharme… sabe que yo soy el profesor… y que en esta situación, puedo entregarle herramientas para salir del charco de agua en el que se está ahogando… aunque sea un charco de perfume… pero soy el único que puede darle herramientas para surgir…" "…mi intención pedagógica fue que las mujeres valorarán su rol en la sociedad y cuánto les costó estar donde están… después de un millón de años… cómo se lograron esos cambios… entonces hablamos de la mujer… de su rol… mi intención es lograr el objetivo, pasar materia… pero además, que ellos reflexionen profundamente sobre eso… para algunos, fue chocante saber cómo se lograron esos derechos… eso es una intención pedagógica… qué es lo que quiero yo como profesor, al entrar en la sala de clases…" "…los padres aunque tengan sueldos de millones, necesitan que sus hijos estudien para que puedan vivir… y ahí entramos los profesores… entonces el país se ha desarrollado de la mano de la educación y de quienes*

	educan…" "…entonces todo lo que la sociedad sueña con la educación, como herramienta para que los muchachos estén bien formados, estén bien… está acá… pero esta conciencia política nueva que sale de cada alumno… depende de nosotros…" "…todos los días, tal como soy acá… eso significa algo para ellos… la belleza de cada uno, llega a mí… la comparto con los demás… creo que para mí es un privilegio estar aquí…". • Julia: "…*efectivamente estoy clara, de que probablemente no voy a poder llegar a un 100 % de mis alumnos… pero sin embargo, los resultados me demuestran que si llegas a un gran porcentaje… entonces eso es un aliciente para seguir adelante…*" "…*Yo creo que mucha… estamos con ellos, muchas horas… 44 horas a la semana… muchas veces, más horas que con sus propios papas…*" "…*Bueno lo mismo… lo que me motiva, día a día… son ellos… cuando a mí me dicen… profesora… gracias por lo que me ayudó… por Ud. yo he salido adelante… profesora, me gustaría ser como Ud. y hasta ahora… en cualquier momento, me encuentro con algún mensaje lindo… que te dicen… lo estás haciendo bien… tienes mucho que aportar… y yo creo, que finalmente para los que estamos en educación… esta es nuestra casa… trato de darles un buen ambiente en el aula… y yo creo que mi responsabilidad es mucha…".* • Juan: "…*para mí, ha sido confortante… el año pasado, me escribió una alumna en el día del profesor… agradeciéndome por mi esfuerzo y por lo que hacía… porque decía que a ella no le gustaban las matemáticas… pero gracias a mi… si le gustaron…uno cree que a lo mejor, nadie nos escucha… pero gracias a esa carta, uno se da cuenta de que uno si es un aporte… es gratificante… para la formación de ellos como persona y para la comprensión de las matemáticas… es cómo una motivación…" "…de hecho (en torno orgulloso y alegre), el año pasado (2015), se hizo una encuesta a los alumnos… para que dijeran cuál era la asignatura que más le gustaba… y sorprendentemente, dijeron que era mi asignatura…" "…Creo que sí… justo hace un rato… tuvimos un acto y vino una apoderado… y gratamente, me doy cuenta que a ella, yo le hice clases en otro colegio… y ahora tenemos a su hijo acá en el INSAT… y me decía que se acordaba de mis clases… a ella le hice física… era un ramo que no me gustaba… pero logró que yo le entendiera… además, de que logró crecer en otros aspectos…a veces, uno nunca ve el resultado de una conversación… uno nunca sabe cuál podría ser el alcance de lo que hacemos nosotros… hasta cuando pasan los años… y uno se encuentra con ex alumnos… ahí uno dice… claro de este cabro yo me acuerdo…" "…trato de aportarle a otros… lo que uno haga en algunos, influye en otros… lo que uno hace, incide en otros…" "…tuve la oportunidad de ir a muestras provincial, regional e incluso una internacional… tuve la oportunidad de ir a representar al*

	colegio… y llevar un proyecto que hacíamos nosotros… y eso fue un logro… una satisfacción que me permitió la educación, para conocer otros lugares fuera de la región y a nivel nacional…".
Trayectoria Pedagógica	• Edgardo: *"…titulado el año 1976…" "…empecé en lo que es ahora el Liceo Armando Robles (antes Liceo de Hombres)… el Liceo C N°3 (que es ahora el Benjamín Vicuña Mackena)… en el Liceo Técnico… en el Liceo de niñas donde hice la práctica profesional o Santa María La Blanca… en el Instituto Comercial… en el INSAT y en la Escuela de Música… además, de haber trabajado en la Ilustre Municipalidad de Valdivia, en el primer DAEM de Valdivia… que se fundó en el año 1982… además, de 3 años donde trabajé en la Dirección Provincial de Educación, como secretario general…" "…el 12 de junio cumpliría 44 años en la docencia…empecé un día 12 de junio del año 1972…".* • Humberto: *"…voy a cumplir 23 años de ejercicio de la pedagogía…" "…Si claro… Trabajé en San José de la Mariquina, en el Liceo Politécnico San Luis de Alba… era un colegio que enseñaba el área forestal… ahí estuve mi primer año… Después, trabajé de profesor Básico 1 año en Reumén, donde enseñé Historia y Biología… en un colegio particular de un curita… de 5° a 8° Básico… después gané un concurso en Corral… allí estuve unos cuantos años como profesor de Historia… Posteriormente, desde el año 2003 gané un concurso público en Valdivia… comencé en el Liceo de Niñas, pero con los paros que hubo en el movimiento pingüino… bajó la matrícula de 1000 alumnos a 250… andábamos a cabezazos los profesores… (en sentido figurado y en forma risueña)… entonces allí, unos cuantos profesores nos movieron a otros establecimientos de Valdivia… ingresando al Instituto Superior de Administración y Turismo en el año 2012….hasta la fecha…" "…después de 23 años de ejercicio profesional…" "…yo gané un concurso en Valdivia y me sentí estupendo…".* • Julia: *"…posteriormente se presentó la posibilidad de comenzar a trabajar en educación… en la enseñanza… comencé con 12 horas… acá en el Instituto Superior de Administración y Turismo… este es el año 13 realizando docencia…".* • Juan: *"…egresado de la Universidad Austral de Chile en el año 1986… eh… este año… el 1 de septiembre 2016, cumplo 30 años como profesor… realizando clases de matemáticas, física y computación… he trabajado ya… en el inicio de mi carrera… en algunos colegios haciendo reemplazos hasta que en el año 1991 fui contratado para trabajar en el Liceo Tomas Cochrane… donde estuve 22 años…" "…Recuerdo que comencé trabajando en Panguipulli… en la Escuela María Alvarado Garay… fue mi primera experiencia… me contrataron para hacer clases de matemáticas en séptimo y octavo básico... y para hacerme cargo del taller de computación… luego realicé un reemplazo en Temuco… en el colegio Bautista de Temuco,*

	por un año como reemplazo… después… a Máfil, en el Gabriela Mistral de Máfil, donde estuve también un año… y… luego regreso a Valdivia, donde también estuve haciendo un reemplazo de 1 año en el Liceo Armando Robles Rivera… y de ahí ya al Liceo Tomás Cochrane (donde estuve por 22 años)… y paralelamente donde estuve también haciendo clases en el colegio particular subvencionado El Austral…" "…ya llevo 30 años en el sistema…" "…cuando yo trabajaba en Los Avellanos…".
Universidad Formadora del Docente	• Humberto: *"…estudié pedagogía en la Universidad Austral de Chile… obteniendo la mención de Historia, Geografía y Educación Cívica…".* • Julia: *"…estudié Administración de Empresas Turísticas en la Universidad Austral de Chile…" "…finalmente saqué mi Pedagogía en Enseñanza Técnica Profesional…".* • Juan: *"…Profesor de Matemáticas y Física egresado de la Universidad Austral de Chile…".*
Uso del Tiempo Libre por parte del Docente	• Edgardo: *"…yo diría que fundamentalmente, acercarme al sector costero de Valdivia… pasear por el sector costero…salir con mi familia…salir con mi señora…estar cerca de la naturaleza… si el tiempo lo permite, en el verano yo creo que casi todos los días…y en esta época de invierno… vamos…yo creo que por lo menos, 3 o 4 veces al mes…como mínimo…" "…me gusta mucho el campo… a ella también… así que quisiéramos ver si logramos ese proyecto de estar en alguna parte de belleza natural… como una forma de terminar nuestras vidas… acá en el Sur…".* • Humberto: "…*Mirar el Nat Geo… el History Channel… leer… cuando puedo, salir a recorrer con la familia… conversar… hobbies no tengo… deporte nada… No No, porque mi estructura física no me lo permite o no es la ideal… es puro sufrir… conversar, ver televisión… ver programas culturales… esencialmente eso…".* • Julia: *"…Si, si tengo un pasatiempo… bueno hace ya 4 años que realizo deporte… por lo menos, 3 veces a la semana… Y si puedo, también los sábados… tenemos un grupo, ahí mismo en el mismo gimnasio… que nos permite, además de hacer gimnasia… poder tener actividades sociales… también me gustan harto las manualidades… todo lo que sea crear… me fascina… entonces, si puedo bordar en la casa… utilizar distintos materiales, que tengan relación con la creatividad… me encanta…".* • Juan: *"…la verdad es que casi tiempo libre, no tengo… porque yo además, participo como pastor en la Iglesia Evangélica Bautista… donde yo tengo una responsabilidad ahí… entonces mi tiempo que no estoy acá en el liceo, lo ocupo aquí activando… estoy al frente de la Iglesia… sábado y domingo, normalmente en actividades con la Iglesia…" "…desde joven, empecé a participar desde que era niño… luego cuando era joven, participaba en liderazgo… y he tenido cargos*

	en la Iglesia… e incluso a nivel regional… entonces desde que casi tengo conocimiento, he estado involucrado en la actividad de la Iglesia…".
Valoración Positiva del Equipo Apoyo Psicosocial	• Edgardo: *"…tenemos la suerte de tener psicóloga en el colegio... asistentes sociales en nuestro colegio… todo el equipo psicosocial… es todo lo que no tuvimos años atrás… y eso ayuda realmente... es algo positivo... están preocupados de estos temas y apoyan a los procesos pedagógicos de los profesores... en nuestra experiencia, de los últimos dos años… ellos están dentro del aula colaborando con el maestro… cada vez, se conversan más las cosas… eso va ayudando en el día a día… en nuestro colegio, se está llevando de manera positiva… los chicos buscan a sus tías como ellos las llaman… van a sus clases… ellas están contratadas para trabajar 44 horas y yo creo que están unas 40 horas de clases, acompañándolos… hay un acompañamiento muy positivo y bueno…".* • Humberto: "…*Acá es distinto, porque tenemos un equipo de apoyo psicosocial… conformado por psicopedagoga, psicóloga, profesora diferencial, orientadora… ellos nos dicen cómo trabajar con los estudiantes… lo que necesita cada alumno… cómo relacionarnos con los estudiantes… como adaptar las evaluaciones, a las necesidades del alumno… nos reunimos todas las semanas, los viernes específicamente… esto ha sido súper valioso… porque nos permite ayudar a los jóvenes…" "…voy donde el equipo de apoyo psicosocial ahora… siempre y cuando, hayan problemas de aprendizaje…" "…los que me dan esas estrategias son la unidad de psicopedagogía… son los profesionales que saben… puesto que ellos son los que saben…".* • Julia: *"…acá como profesor jefe, tengo el deber de tener charla con la orientadora, para que me dé alguna sugerencia u orientación… acá tenemos un equipo de apoyo psicosocial… donde hay una psicóloga, asistente social… y quienes dentro de sus posibilidades, hacen todo lo posible para que el estudiante siga manteniéndose en el sistema… y de que pueda cambiar de actitud… e incluso acá en el colegio, hay un equipo que visita a los estudiantes que no están viendo a clases… va un equipo… esto partió el 2015… donde va un equipo y ve lo que está pasando…" "…Por otra parte, nosotros como profesores, recibimos el apoyo del equipo psicosocial… que nos orientan… y quienes ven cómo nos pueden ayudar…" "…Ahora hay un apoyo bien importante, porque tenemos un equipo por parte del Proyecto de Integración… donde tenemos dos profesionales que vienen al aula… y que están apoyando a los alumnos… no solamente acá… sino que también en el aula que tienen ellas… hay una retroalimentación continua… respecto a lo que son los contenidos y de cómo ir abordándolos…".* • Juan: *"…afortunadamente ahora tenemos una persona especialista… una psicopedagoga…que está y que se queda con algunos*

	alumnos… especialmente, con aquellos que tienen mayores problemas en su aprendizaje…".
Vinculación Positiva Maestros Alumnado	• Edgardo: "…*los chicos se abren a uno… creo que la palabra afectividad es muy importante, tiene que estar siempre presente… cuando el estudiante identifica que se preocupan por ellos… que hay apoyo, comprensión o preocupación… los chicos más difíciles de manejar, son capaces de conversar con uno… de dar las gracias… de pedir disculpas… de agradecer el apoyo que uno les entrega… uno intenta ser un mediador… cuando hay problemas con los profesores en el aula… de que se asuman las responsabilidades… yo nunca obligo, sólo sugiero…de que lo que uno hace, tiene impacto sobre las personas… la vida, a uno le va enseñando muchas cosas… para que luego sea el estudiante quien decida…*" "*…les hacía ver que era importante dialogar… convencerlos de que podemos conversar tranquilamente… hacer que surja la confianza… saber qué les ocurre y que problemas había surgido… yo creo que eso… la confianza para dialogar… y el trato… el respeto se gana con respeto… algo reciproco… que sea una relación sincera… la tolerancia de escuchar… de que los adultos escuchemos a los jóvenes… de no tenerles miedo a conocer sus ideas… de fomentar la comunicación…independiente de sus condiciones de origen…*". • Humberto: "…*con mucha cercanía y afecto… el saludo informal con ellos… el lenguaje cercano y acorde a cómo ellos se comunican… brindo muchas oportunidades…*" "*…por eso algunos me cuentan sus problemas…*". • Julia: "…*la parte emocional… el vínculo que uno establece con sus alumnos… es lo que a uno más lo motiva… por lo menos en mi caso… o de las personas que realmente tienen vocación para estar acá… para realizar la docencia…*" "*…Creo que lo que me caracteriza es que soy una persona cercana con ellos… de que me preocupo por lo que les está pasando… más allá de que sé que tengo que entregarles conocimientos y hacer mi clase... si tengo que dedicar un tiempo para preguntarles cómo está… lo hago… soy cariñosa… cercana… siempre saludo… me acerco a ellos… pregunto cómo están… creo que soy como la mayoría de los profesores de este colegio… porque creo que algo que nos caracteriza, es la cercanía y preocupación por ellos…".* • Juan: "…*de trabajar en la clase… pero también a veces, de poder conversar con alguno… y basta que uno dialogue una o dos veces con alguien… y después lo buscan a uno…*" "*…uno se acerca para conversar con algunos… preguntar… al principio, algunos les cuesta contar lo que les está pasando… no se abren tan fácilmente… pero a veces, la insistencia de uno permite que el estudiante cuente lo que le pasa…".*

Vocación por Enseñar	• Humberto: "…*hago clases y enseño… amo lo que hago… me gusta y me hace feliz… Y una de las razones para ser feliz es que soy profesor… tengo una vida dedicada a enseñar, no tengo ni siquiera un hobbie… solamente la educación… tampoco soy un tipo que se encierra a pensar en los libros o cosas así… vivo la educación… vivo en el salón de clases… vivo donde están mis alumnos…" "…el cariño esencialmente, porque yo amo lo que hago… entro contento y salgo contento todos los días de mi vida… si hay algo que tuvieran que decir de mí los colegas, es que siempre ando contento… eso trato de entregárselos a mis estudiantes…" "…liberar la intención pedagógica… porque como a mí me gusta hacer clases… yo soy feliz acá… yo trato de transmitir todo eso en mis clases… trato de contagiar la alegría… de esa manera, trato de motivarlos… además, de entregarles el típico consejo u orientación sobre las decisiones que toman… pero lo primero que hago es tratar de que estén contentos…".* • Julia: "…*mi vocación está ligada a la docencia… me considero una persona muy responsable con mi quehacer… me siento muy contenta… es lo que me gusta… siempre estoy tratando de mejorar mi quehacer…".* • Juan: "…*poder dejar una enseñanza… porque uno, no solamente es un instructor de conocimientos… sino que también uno es un formador…" "…la idea es que aprendan a ser personas y valores… y no solamente de las matemáticas… enseñarles que hay cosas que son pasajeras… y algunos tienen problemas, porque el colegio no les enseñó… acerca del comportamiento personal y social…" "…mí me gusta hacer clases… yo amo las matemáticas… Entonces… por eso, esta profesión que elegí… yo creo que uno tiene que tener vocación… pero voy a tratar de ser feliz, con lo que tengo… eso es lo que me ha motivado… me pagan más encima, por hacer lo que me gusta… vengo al liceo con gusto a hacer clases… las matemáticas, es lo que a mí me ha llenado…".*