



Universidad Alberto Hurtado

Facultad de Filosofía y Humanidades

Departamento de Filosofía

“Educación en contextos vulnerables”

Una crítica al sistema educativo

Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación

Por:

José Miguel Silva Pino

Directora de tesis:

Valentina Carrozzi

Santiago, Chile

2015

Nº: 19

Índice temático

	Página.
Introducción.....	3
CAPITULO I	
Vulnerabilidad y educación.....	13
1.1 Infancia y vulnerabilidad.....	24
1.2 Análisis hermenéutico del discurso.....	29
1.3 Algunas acciones gubernamentales.....	32
CAPITULO II	
Experiencia educativa III.....	35
2.1 Descripción del trabajo docente.....	37
CAPITULO III	
Problemas esenciales.....	47
CAPITULO IV	
Pedagogía del sentido.....	51
CAPITULO V	
Conclusiones.....	56
Bibliografía.....	58
Anexos.....	60

RESUMEN

Este trabajo tiene por objeto evidenciar que existen demasiadas dificultades para generar aprendizajes en instituciones que contienen niños en situaciones de vulnerabilidad. Así es que analizando las dimensiones que trae consigo la pobreza, determinaremos las falencias esenciales de nuestro sistema educativo, con el fin de proponer un cambio de paradigma que sea resolutivo frente al problema de la educación.

Introducción

Esta tesina aborda algunos obstáculos que se presentan al generar aprendizajes en niños vulnerables. Tengo la certeza de que tal dificultad recae principalmente en el ambiente sociocultural en el cual se desarrolla cada individuo, es decir, en el lugar donde viven, en las personas que son responsables de ellos, ya sean padres o apoderados, en el colegio al que asisten, y en las instituciones que les brindan educación y orientación. Debido a lo anterior, uno de los objetivos de este trabajo es evidenciar que la “institución educativa” tiene problemas para generar aprendizajes en aquellos niños que carecen de recursos económicos y que comprenden distintos códigos culturales. Quiero demostrar que existen ciertos elementos que al parecer no se han tomado en cuenta para afrontar este tipo de situaciones, los cuales se deben hacer visibles para poder considerarlos en las instituciones y que están relacionados con el proceso de enseñanza, estos pueden ser, por ejemplo: el tipo de relación que se establece entre profesor y alumno, el clima del aula, la institución educativa, y en ella la motivación que pueda o no existir en algunos profesores para acompañar al alumnado vulnerable, las políticas públicas que impactan los dispositivos escolares, etc. Quiero aclarar que este análisis no ofrece una “solución” al tema en cuestión, sin embargo, ofrece ciertas reflexiones que pueden nutrir el diálogo frente al problema ya expuesto.

En síntesis, el problema al que me referiré es la poca capacidad que hay en las instituciones educativas de generar aprendizajes en niños vulnerables o en riesgo social. La realidad de los niños que consideramos vulnerables, se da en la extrema violencia, ellos padecen en carne propia la ley del más fuerte. Ya es un dato de la realidad que constantemente la

violencia ocurre en las poblaciones de nuestro país y es una constante en las zonas periféricas de nuestra región. Esto no significa que podamos generalizar, no todos los niños que viven en estas zonas de Santiago se encuentren en situaciones vulnerables, ya que es evidente que en ciertos hogares y escuelas que carecen de recursos materiales no ocurren las situaciones que describimos anteriormente.

El Estado provee ciertas soluciones para el problema anterior y estas se entran en un círculo vicioso institucional, pues cuando los niños se encuentran en situaciones de abandono, violencia intrafamiliar, abusos sexuales, entre otras dificultades asociadas a una situación de pobreza, este opta por sacar a los niños de su núcleo familiar que es justamente donde suceden este tipo de situaciones, para llevarlos a instituciones y hogares que albergan a menores con estas mismas problemáticas. Por ende, aquel niño que vive esta experiencia y que necesita poder generar afectividad y apego estable, se encuentra con niños en su misma condición, lo que imposibilita que él satisfaga dichas necesidades. Sin embargo, tenemos que ver la situación de los hogares en su particularidad, ya que no podemos homologar las situaciones en la que se encuentra los distintos jóvenes y niños que entran a estas instituciones, cada caso en su unicidad tiene un componente distinto, es claro que hay jóvenes que tienen más experiencia en este tipo de instituciones, además de las distintas razones por las cuales se ingresa en dicha institucionalidad, es distinto cuando hablamos de una situación de abandono, a cuando hablamos de que un joven comete un crimen. Como sea, estamos claros de que las instituciones se encuentran ellas mismas superadas en su capacidad de producir transformaciones eficaces, ya que, por un lado no han frenado los delitos hechos por menores de edad y por otro el número de “rehabilitados” es muy bajo, por lo que hay algo que no se está haciendo bien. Tal situación no sólo expresa la debilidad de las distintas instituciones para dar soluciones efectivas a la problemática propuesta, sino también de muestra la circularidad al momento de ejercer una acción en los niños.

Gracias a la clasificación que hace el Servicio nacional de menores (SENAME) (Anuario estadístico 2014: 40), a continuación presentaré una tabla que señalará las causas por las que los niños y niñas en riesgo social ingresan al SENAME, además nos mostrará el número de ingresos en la institución.

Ingresados por Causal de Ingreso según región

Causales de ingreso	XV	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	XIV	X	XI	XII	RM	Total nacional
Consumo y problemas con drogas				10	2				17	1					105	135
Deserción escolar o sin acceso	36	52	35	66	130	207	108	71	205	95	14	120	41	18	756	1954
Falta y delitos no penalizados	2	6	24	4	18	90	87	6	52	55	2	29		5	336	716
Inhabilidad de uno o ambos padres	236	228	286	512	1011	1746	751	929	1108	709	468	691	203	3384	3996	13212
Medida de protección	12	181	78	305	140	617	146	294	570	81	217	695	39	28	2195	5598
Niño/a de la calle o trabajo infantil	7	17	14	22	18	148	25	17	101	20	16	84	5	5	398	897
Niño/a en gestación (de la madre en red Sename)	1	3	1	7	14	34	12	16	16	6	13	3	1	4	27	158
Otro	275	188	481	244	241	487	115	495	321	479	175	431	20	17	1488	5457
Prevención	196	188	242	480	522	1394	612	876	861	428	153	462	87	240	2559	9300
Problema socioeconómico	1	8	5	29	12	46	10	6	21	2	3	32		6	324	505
Solicitud de diagnóstico	3	759	1092	1053	1811	5320	3204	1945	3468	1667	409	1826	748	685	5076	29966
Víctima de abandono o cedido en adopción	9	7	6	7	13	23	13	14	36	19	10	19	1	2	71	250
Víctima de abuso sexual y maltrato	1335	391	1445	1253	1783	5992	2846	2166	6340	2583	842	2021	374	493	13428	43292
Total general	2113	2028	3709	3992	5715	16104	7929	6835	13116	6145	2322	6413	1519	1841	31659	111440

Vemos en la tabla que los mayores índices de ingreso son por violaciones o violencia intrafamiliar y también por prevención. Es un hecho que las situaciones de abuso sexual suceden en los mismos hogares, y que en muchas ocasiones son los propios familiares que cometen este delito, asimismo los padres de los menores abusados no cumplen con su rol de protectores, dejando a estos en situación de abandono. Por este y otros motivos los niños son separados de sus familias, acogiéndolos en hogares para un mejor desarrollo dentro de la sociedad. La interrogante que nace de esta descripción sería ¿si es posible que los centros de menores -como lo es el SENAME- puedan lograr transformar las situaciones traumáticas de los menores con el fin de insertarlos a la sociedad?

Es evidente de acuerdo a los hechos que ésta como otras instituciones, son superadas por las distintas experiencias que llevan consigo los menores, tal condición se hace visible en la creciente cantidad de delitos hechos por menores de edad. Se da una relación cercana entre situaciones en donde a los niños les vulneran sus derechos y la criminalidad.

Menores de edad			
Año	Cantidad	Porcentaje del total	Total imputados
2007	26272	10.47%	250985
2008	31354	10.47%	299564
2009	33318	10.29%	323826
2010	30662	9.58%	320223

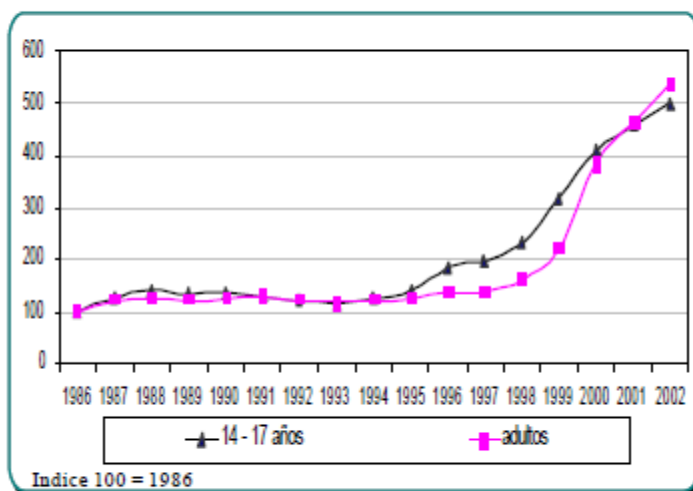
En esta tabla de Param y Pérez (2011: 22), podemos ver la cantidad de menores que cometen delitos en Chile desde el 2007 al 2010, en comparación con el total de imputados. Si bien, el porcentaje ha decrecido durante los años, no podemos negar que el número de menores que consuman crímenes es impresionante.

A continuación vemos el total de imputados menores de edad desde los años 2007 al 2010.(Param y Pérez. 2011: 23)

Menores de edad en delitos	
Año	Imputados cada 100.000 habitantes
2007	185.40
2008	219.39
2009	227.66
2010	197.55

Según los datos que he presentado se muestran la gran cantidad de menores que cometen delitos y son imputados. Aquí cabe señalar que los índices de delitos según la actual jurisdicción penal juvenil recae en los menores que tienen un rango etario entre los 16 y 17 años, por lo que se nos escapan una gran cantidad de menores que teniendo menor edad ya están realizando delitos. Tales datos no sólo expresan la imposibilidad de contener y transformar a los niños que se encuentran en riesgo social, sino también nos expone una cadena lógica en el que los jóvenes que se encuentran en vulnerabilidad están más cercanos a la criminalidad. En un estudio hecho por La fundación de paz ciudadana (2003:2) veremos el aumento de delitos cometidos por menores de edad en un rango etario de 14 a 17 años.

Evolución del índice de aprehendidos por DMCS entre jóvenes de 14 a 17 años y adultos (1986-2002) ⁴



Cabe preguntarse el por qué de esta situación o mejor dicho qué es lo que la provoca. Una de las conclusiones que recogeré en este trabajo, es que uno de rasgos comunes de vivir en vulnerabilidad es la falta continua de un vínculo afectivo estable. Las relaciones que se han formado en la familia y en general en su entorno al parecer no permanecen firmes, por lo que en muchas ocasiones el niño se siente inseguro o desprotegido frente a cualquier situación que le plantee la realidad. Asimismo, la conformación de la estructura de cada niño se ve permeada por las acciones de sus responsables, ya que son ellos los que le demuestran una cultura, una forma de ser en el mundo. “A la luz de los conocimientos actuales, podemos asumir como válida la propuesta de que toda experiencia temprana, emocionalmente significativa y con fines adaptativos, es codificada en nuestro cerebro, construye nuestra historia personal y configura nuestra personalidad” (cf. Psicología Infantil y juvenil, 2015: web)

El concepto de vínculo estable se relaciona con la capacidad de acompañar a los niños emocionalmente en los primeros años de vida, ya que a temprana edad vamos generando los primeros acercamientos al mundo y es en esta etapa del desarrollo humano donde vamos configurando nuestra personalidad. Obviamente, si a temprana edad no existe un ambiente en donde se fortalezcan los lazos emocionales de manera estable, tenderemos profundas consecuencias a lo largo de nuestra vida. La psicología infantil se ha preocupado de investigar sobre las causas por las que interpretamos que un niño carece de un vínculo afectivo estable “abandono, maltrato, separaciones, niños ingresados en centros de acogida y posteriormente adoptados, niños que han estado en incubadoras” (cf. Psicología Infantil y juvenil, 2015: web) estas situaciones potencian la posibilidad de que un niño padezca alguna patología que afecte de manera negativa el constructo de su personalidad.

Si bien, son diversas las causas que inciden negativamente en el desarrollo de vinculaciones afectivas, sólo veremos a lo largo del trabajo las repercusiones que tienen casos de abandono, maltrato o cualquier situación que vulnere los derechos de estos y que se encuentren en los limitantes propios de la vulnerabilidad. Así es que cuando conjugamos situaciones de vulnerabilidad y vínculos emocionales, estaremos mencionando a los niños que de temprana edad incurrir en acciones violentas o conllevan una serie de códigos no

comprendidos por nuestra cultura, los cuales se insertan progresivamente en los límites de nuestra sociedad.

Es en este punto donde nace la figura del SENAME como garante de la protección y el cuidado de cientos de niños y jóvenes que conviven a diario con este contexto, el cual tiene por objetivo “Contribuir a la promoción, protección y restitución de derechos de niños, niñas y adolescentes vulnerados/as, así como a la responsabilización y reinserción social de los adolescentes infractores/as de ley, a través de programas ejecutados directamente o por organismos colaboradores del servicio” (cf. SENAME, 2015: web) cuando hablamos de la reinserción de niños y jóvenes estamos dando por hecho que estos se encuentran en los límites o fuera de nuestra sociedad, producto de las distintas acciones que han cometido, y los hechos que han experimentado los cuales recaen principalmente en escenarios de criminalidad. Ahora bien, una de las tareas fundamentales que tiene esta institución es generar vínculos emocionales estables. Sin embargo según los datos mostrados anteriormente no se ha podido cumplir.

La carencia al momento de fomentar un vínculo estable no sólo se presenta en el SENAME u hogares de menores, sino que también se da en las instituciones educativas que contienen a estos menores, por aquella falta de interés que existe en la relación profesor – alumno, y las limitantes propias que existen dentro de estas instituciones, como la falta de herramientas pedagógicas al querer generar acciones que impacten positivamente en el alumno y el insuficiente apoyo de los programas educativos frente a situaciones de vulnerabilidad.

En este contexto, me pregunto ¿Cuáles son las necesidades que no son satisfechas ni por el SENAME ni por la escuela?

Pienso, que aquello que no satisface el SENAME, ni la escuela es la conformación de vínculos afectivos estables que promuevan valores altruistas y metas u objetivos para que los niños se desarrollen en plenitud dentro de la sociedad.

Es ésta la relevancia de mi análisis. La cual se propone dar a conocer mi experiencia en una institución escolar que estuvo dentro mi experiencia laboral (ELAB), la cual debe entregar aprendizajes a niños que contienen los rasgos anteriormente descritos,

profundizaré por tanto sobre las posibles alternativas que promuevan una suerte de salida al problema del aprendizaje y por otro lado, revelaré que aún queda mucho que hacer cuando hablamos de niños o jóvenes en vulnerabilidad. De cierta forma quiero plantear cómo desde nuestra actual condición podemos dar salida al problema de la vulnerabilidad dentro de las salas de clases.

En mi experiencia de formación docente, de “Diálogo filosófico con niños y niñas en situación de riesgo y vulnerabilidad”, fuimos a desarrollar un taller de “Diálogo Filosófico” con niños de 4° y 6° básico en un colegio ubicado en la comuna de San Ramón. Más adelante me detendré en el análisis de esta Experiencia laboral (ELAB) la en el que describiré y detallaré el decurso de las sesiones y los aprendizajes que nos propusimos entregar, pero que no pudimos alcanzar. El análisis busca, también, comprender las razones por las cuales no pudimos generar aprendizajes, y con ello, discernir qué tipo de diálogo filosófico podría desarrollarse para promover los aprendizajes esperados.

Debo dejar en claro que uno de los criterios que quiero considerar en el problema del aprendizaje, es el de la vulnerabilidad, por lo mismo considerar a alguien vulnerable tiene cabida en esta investigación, si y sólo si, desarrollamos la idea de vulnerabilidad, ¿a qué llamamos vulnerable?, ¿cuáles son las formas posibles de considerarme vulnerable?, ¿qué nos muestra la vulnerabilidad?, ¿por qué llamo vulnerable al niño en la sala de clases? tenemos que tomar en cuenta el problema de la vulnerabilidad desde su generalidad, tomando los criterios suficientes que me permitan decir que alguien es vulnerable, y esta condición la situaremos en el ámbito educacional, por lo que no profundizaré en políticas que puedan frenar la pobreza, solo situaré el problema en cuanto al sujeto educándose con las condicionantes esenciales que lo comprendan en vulnerabilidad. Este tema producto de su generalidad y clarificación de la situación a analizar toma el primer puesto dentro de la investigación a tratar.

La situación experiencial va a decir mucho más que cualquier idea o concepto que se levante a lo largo de la investigación, por lo que la descripción que se ha de realizar acerca de la situación será el punto central del trabajo. Por lo mismo, el segundo capítulo va a suponer la descripción clara del asunto en cuestión. Me apoyaré en las notas de campo que

realizamos un grupo de profesores de filosofía en formación en dicha ELAB III (experiencia laboral III).

Teniendo a la vista la descripción del suceso, confrontaré mi experiencia con las acciones gubernamentales que pretenden dar una posible solución y que obviamente tiene un espacio en la institución a presentar, esta acción se inscribe dentro del marco de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (ley SEP) y será puesta en diálogo en esta investigación. Esta confrontación la considero necesaria, ya que es la comprensión que tiene el Estado frente al problema y considerando que los colegios que tienen niños en esta situación son principalmente municipales, tienen de por sí una relación cercana con las políticas que el Estado provee, en cuanto a los aprendizajes y las posibles subvenciones que les han de otorgar, además de un proyecto que pretende dar luces a este problema. Mostraré en este punto que tal iniciativa es superada por la propia realidad institucional. Asimismo, tomaré en cuenta las acciones que genera el Proyecto de integración escolar (PIE), ya que tiene una posición importante dentro de la institución evaluada, y con ello, finalmente desarrollaré los argumentos que permiten apoyar que ésta no logra satisfacer las necesidades de los niños y niñas que atiende la institución.

El tratamiento al problema tendrá dos características; por un lado voy a insertarme en el lugar donde se intencionó el aprendizaje, es decir, dentro de la sala de clases; y por otro lado demostraré los limitantes propios que existen en nuestra educación formal, con sus estructura normalizadora y jerárquica que en muchas ocasiones nos trae problemas a nosotros los profesores. Justifico esta decisión por el hecho de que el espacio en donde en un comienzo realizamos una relación con el estudiante es justamente en la sala de clases, es aquí donde tenemos el espacio fáctico para “generar un compromiso” y es justamente aquí donde se hace evidente la “estructura colegio” y con ello el entramado de aprendizajes ya cualificados para entregar. Tengo la certeza de que es en la relación práctica de profesor alumno donde tenemos la posibilidad de enfrentar las situaciones complejas que nos trae lo vulnerable. Por lo mismo, daré las condicionantes tanto fuera como dentro de la sala de clases para tomar esta problemática, como también qué tipo de profesor busca este trabajo, este último será la síntesis de mi investigación, ya que comprenderá la función que tenemos

como profesores en cuanto queremos educar a niños en vulnerabilidad. Utilizaré la idea de pedagogo de sentido, como el garante de acción frente al problema.

Espero que pueda llegar a un buen puerto al reelaborar críticamente mi experiencia laboral y darle un nuevo significado, uno que tal vez pueda dar luces al problema del aprendizaje en contextos de vulnerabilidad, sin embargo, tal como dije anteriormente no seré el garante de la verdad, ni menos seré el héroe que pueda sacar de su situación a los niños vulnerables, sino más bien, es una herramienta de ayuda para los profesores, para las instituciones que quieran generar una acción seria y consecuente frente al problema de la vulnerabilidad.

CAPITULO I

Vulnerabilidad y Educación

Como ya dije, éste apartado busca tematizar el concepto de vulnerabilidad, constructo que surge para calificar una cualidad específica en la que un agente es susceptible a que le causen algún daño, la cualidad es la que determina su poca resistencia frente a un suceso que le produce riesgo. La vulnerabilidad como calificativo, imprime en el sujeto un estado de permanente riesgo. Una persona puede considerarse vulnerable por el hecho de estar enfermo, quebrado o minusválido. Toda falta o carencia en alguna cualidad del sujeto que no permita generar algún tipo de acción, lo convierte en un ser vulnerable.

Si bien, esta definición expresa ampliamente lo que es la vulnerabilidad, tengo por necesidad en este trabajo que referirme a lo vulnerable sobre los parámetros que nos exige el Estado a los docentes, ya que éste genera acciones frente a los sujetos que presentan esta condición e inciden sobre los comportamientos de estos. Ahora bien, el criterio que se utiliza en nuestro país recae principalmente sobre lo económico, por lo que a lo largo de este apartado presentaré ciertos elementos que se miden en las familias de nuestro país.

En tanto que nuestra ELAB se llevó a cabo con niños en situación de vulnerabilidad es importante considerar a estos en su subjetividad, su cultura o su permanente encuentro con situaciones que rebasan su forma de entender el mundo debido a la poca experiencia que tienen de la vida, como por ejemplo, daños físicos, violaciones, maltrato, daños psicológicos, intelectuales, afectivos, sociales, culturales. Existen un sinnúmero de hechos que construyen la estructura del sujeto en cuestión, se da todo un entramado de significados que se cualifican en las distintas instancias de lo vulnerable, asimismo existen distintos dispositivos de enseñanza que definen lo que se podrá llegar ser.

A la vez debemos tomar el criterio económico que sitúa una idea de vulnerabilidad y la manera por la cual son calificados vulnerables. En Chile, las familias deben cumplir con ciertos criterios que se miden por la Encuesta de Caracterización Económica Nacional (CASEN), quien determina entonces si la familia es vulnerable o no. Los criterios por los que se basa la ficha en cuestión radican en la situación laboral, si es estable o no, el ingreso total familiar, si es adecuado para cubrir las necesidades básicas como salud, alimentación,

educación, vivienda, el nivel de educación, si es analfabeto o no, su nivel académico y también la condición de salud que posee, todas estas condiciones se refieren al sostenedor de la familia en cuestión (Cf. Casen, 2013: web)

Para desarrollar la idea de vulnerabilidad no podemos solamente tomar en cuenta las condicionantes que convierten a un hogar en pobre, sino que se debe tomar la totalidad de factores que influyen en un hogar para que sea vulnerable. En un estudio de la Facultad de economía de la Universidad de Chile realizado por Paulina Henoch, nos muestra que al momento de hablar de vulnerabilidad se debe ver “más allá de la pobreza” (Henoch, 2010:1) , así los factores que determinan tal condición son variables o están dispuestos a cambio, los que superan obviamente las características de la pobreza, más aún podemos encontrar hogares que no son denominados pobres y que pueden ser considerados vulnerables, estos presentan características comunes las cuales definen a un hogar como vulnerable, tales cuestiones son por ejemplo, la educación del jefe de hogar, si este tiene un nivel educacional bajo va a tener más probabilidades de ser vulnerable o más aún de caer en una situación de pobreza, ya que, al no tener una educación formal los trabajos que puede acceder son de baja remuneración, pero son estables o seguros, por lo que es poco probable que se cambie de empleo. “La pobreza atrapa. Una familia pobre tiende a mostrar menores niveles de educación, el jefe de hogar tiende a estar en un trabajo poco calificado y a estar más expuesto cuando ocurren las crisis económicas” (Henoch, 2010:7). Es un hecho que la educación es un tema fundamental cuando hablamos de vulnerabilidad, sin embargo, no podemos obviar que existen otros aspectos que inciden sustancialmente en los hogares, los cuales podemos resumir en cuatro elementos: “la alta variabilidad de los ingresos de los hogares, la incertidumbre en ambientes macro-económicos, la falta de mecanismos de cobertura y el alto nivel de deuda en los hogares” (Henoch, 2010:8). Tales elementos nos invitan a pensar la vulnerabilidad en variables que constantemente se encuentran en movimiento, ya que permanecen en las relaciones económicas de los distintos estados. Tales relaciones son las condiciones materiales de la existencia producidas por un otro institucional que nada sabe del deseo o necesidad de quienes se van a producir como meros agentes económicos.

La relación de individuo y vulnerabilidad plantea un mayor desarrollo, ya que estamos hablando de la implicancia ontológica de lo vulnerable, es decir, la explicación de la producción de lo vulnerable en el ser. ¿Cuál es el sentido que se produce de lo vulnerable? Tal cuestión la podemos abordar desde el concepto de ideología que nos plantea Zizek, el cual dice que la ideología en términos dialécticos es la dicotomía entre “lo visible y lo invisible, lo imaginable y lo no imaginable” (García y Sánchez, 2007: 2) lo visible son justamente las condiciones materiales que presenta la realidad, tales como el sueldo, la educación, el lugar donde habitan, etc. mientras que lo invisible es todo el entramado de significados que permanecen ocultos dentro de las estructuras determinadoras de tales condiciones. El problema sucede cuando la producción de significados en sus fundamentos oculta una posición de poder, ya que al momento de que estos significados toman parte de nuestra existencia, estamos legitimando tal poder, por tanto la creación de una ideología lleva en sí “una corporalidad atravesada por conflictos de poder; más aún, constituida por ellos” (García y Sánchez, 2007: 2). Desde este punto de vista se ve a la ideología como un creador de sentidos y prácticas cuyo fin último es la “producción y legitimación de relaciones de poder” (García y Sánchez, 2007: 2). Ya los denominados maestros de la sospecha nos expusieron que dentro de todo discurso ideológico existe un posicionamiento material que expresa un conflicto de poder, esto termina por ser un factor constituyente en la subjetividad del ser humano, que delimita las acciones y los pensamientos de este. Es en este sentido donde se forma en el ser elementos subjetivos que motivan las acciones de los sujetos.

Ver la ideología como una producción de subjetividades nos invita a pensar sobre la situación que tiene el individuo en sociedad. Desde este autor podemos caracterizar al ser humano como dispuesto al reflejo de lo real, donde la materialidad y los significados que le demos a ella construyen su identidad. La red simbólica que está dispuesta para el ser humano desde que tiene relación con otro, constituye su mirada del mundo. Ahora bien, el problema de la individualidad y la ideología, consta en demostrar que existe una constante falta en el ser humano, la cual permite ser llenada a través de esta red simbólica o ideológica y que, en última instancia transforma lo real en una fantasía. “La función de la ideología es proveer a hombres y mujeres de una secuencia escénica fantaseada de la posibilidad de su propia condición social” (García y Sánchez, 2007: 5). La comprensión

del ser humano en permanente carencia nos permite situarlo a la vez en un permanente deseo, deseo que se totaliza en la ideología, pero de manera negativa, ya que esta no logra cubrir el deseo del ser, por lo que en esta necesidad el sujeto idealiza su propia condición. La noción psicológica freudiana del otro como el garante de significado, y el individuo en necesaria relación con el otro es un ejemplo claro de esta situación.

El tema de la ideología responde socialmente a la conformación de nociones subjetivas comunes, las que el Estado fomenta con el fin de normalizar un conocimiento sobre la presente condición. Existe por lo, tanto una idea de hombre que prevalece, la cual -como vimos anteriormente- se fundamenta en la ocultación de su propia conformación, la que radica en la confrontación de poderes antagónicos. La legitimación de esos poderes es lo que en última conforma la identidad del sujeto. Cabe preguntarse en este punto ¿cuál es la idea de hombre que prevalece en nuestros tiempos? ¿Cuáles son los dispositivos que facilitan la conformación de subjetividades en el sujeto? El fundamento teórico que sustenta nuestra actual sociedad se enmarca en los valores neoliberales, somos una sociedad económica, en el que el pensamiento central radica en la competencia, esta se enmarca en todas las situaciones que son esenciales para la vida en sociedad como lo es, la salud, la educación, la vivienda o el trabajo, transversalmente los significados que nos imponen en cada experiencia que tenemos de lo social repercute en nuestra individualidad y constituye un tipo de ser humano, se nos impone un tipo de creencia. Ahora bien, el ideal de hombre que se construye en nuestra sociedad es esencialmente económico, asimismo el Estado se mueve en las relaciones económicas que se plantean tanto en el interior como en el exterior del país y es desde este factor donde se crea una cultura. El llamado libre mercado crea una idea de ser humano. Al comprender al hombre como un agente económico su condición se ve supeditada a su poder financiero, el puesto de este en esta sociedad lo posibilita la adquisición de bienes rentables, mientras más ganancias tenga el agente económico más oportunidades tendrá de acceder a las distintas instituciones que se encargan justamente de la educación, la salud y la alimentación, y a su modo estas afectan con posterioridad a las oportunidades de trabajo, así cierto sector de la sociedad sólo accede a lo público o gratuito.

En lo que concierne a la educación pública, esta tiene por fin según uno de los teóricos del neoliberalismo Milton Friedman (1966:120), generar “en una sociedad democrática y

estable un nivel mínimo de alfabetismo y de conocimiento además de desarrollar una amplia aceptación de alguna escala de valores común a todos” podemos rescatar de esta idea que la educación pública tiene por fin justamente replegar la ideología imperante, y a la vez formar niveles mínimos de pensamiento para que se inserten con “normalidad” a la sociedad. Podemos decir, que este es uno de los dispositivos que facilita de mejor manera la entrega de los significados comunes que promueven la idea de hombres y mujeres económicos.

El sujeto que el Estado produce es un sujeto económico. Es por ello, que los estudios que encontramos tienden a privilegiar los análisis de la incidencia de lo económico en la formación de la población naciente. Se juzga que los pobres (los que carecen de recursos económicos) tienen poca capacidad de sistematizar la acumulación de ingresos, debido a la escases de estos, además porque sus ingresos no alcanzan a cubrir las necesidades básicas para vivir. Tal condicionante la podemos ver formalmente en la encuesta CASEN la que nos muestra entre otras cosas, el ingreso total familiar, el que determina finalmente si el hogar es pobre. La fluctuación de los ingresos deja susceptible al hogar frente a cualquier crisis económica, es por ello, que podemos considerar un hogar vulnerable sin encontrarse en la misma pobreza, sino más bien dispuesto en cualquier momento a caer en ella. Por lo tanto la variabilidad de los ingresos cumple un rol central dentro de la definición de vulnerabilidad, ya que frente a cualquier situación donde se presente un cambio negativo en la economía del núcleo familiar, ya sea una enfermedad o la pérdida del trabajo, la satisfacción de las necesidades básicas no se cumpliría y es así como se decide por un lado “retirar a los hijos del colegio” (Henocho, 2010: 8) o por otro “disminuir la nutrición” (Henocho, 2010: 8). Las dos consecuencias por igual encarecen el nivel de vida de los ocupantes del hogar, sin embargo, la decisión de quitar a los niños de las instituciones educacionales es gravísima, ya que justamente promueve el círculo vicioso de la pobreza, debido a que recae en las mismas condiciones descritas anteriormente.

El segundo elemento considerado por Henocho concluye que estamos dentro de una macro economía, la cual tiene ciertos desperfectos que se expresan en las llamadas crisis económicas, estas actúan globalmente y afectan justamente a la población más pobre, tenemos casos cercanos como la crisis del 2008 en Estados Unidos que afecta todavía tanto

en las instituciones privadas como en las estatales, por esto la satisfacción del bienestar común de la población se ve reducida y con ello el precio de la vida sube. Cuando suceden este tipo de situaciones la capacidad de resolver o sustentar la existencia se ve obstaculizada, los ingresos por empleo son menores, el consumo es mayor, etc. La incertidumbre frente a esta situación no solo se expresa en las crisis económicas sino que también en “shocks climáticos, variaciones en los términos de intercambio, cambios en el precio del petróleo, shocks financieros externos tales como aumentos en las tasas de interés, racionalización de los préstamos, pérdida de liquidez del sistema o corridas bancarias” (Henocho, 2010: 8)

La falta de cobertura que tiene la sociedad para combatir o reducir el daño que producen situaciones como las que acabo de expresar y el alto nivel de deuda que tienen las familias, solo genera una profunda vulnerabilidad en los hogares y a la vez, son propensos a caer en situaciones de pobreza. Por un lado, los mecanismo que tiene la sociedad para cubrir casos de vulnerabilidad y pobreza no alcanzan a ser eficaces y, por otro lado, la familia se preocupa por pagar o solventar las deudas que trae consigo, dejando en un segundo plano su propio bienestar, consecuencia de esto es que no logran sustentar las necesidades básicas y la calidad de vida se reduce.

Hemos visto a lo largo del capítulo que para el desarrollo de la idea de vulnerabilidad se debe tomar en cuenta primeramente la conformación de una red simbólica que condicione el puesto del hombre en sociedad, el cual caracterizamos como un agente económico. Luego expuse cuatro elementos, que según Henocho, contribuyen desde lo estrictamente económico una naciente idea de vulnerabilidad. Así es que la concatenación de sucesos económico social posibilita la producción de población vulnerable, y es evidente que en ciertos lugares persiste con fuerza este tipo de situaciones, ya lo veremos en la comuna de San Ramón.

Teniendo en cuenta las consideraciones socio económicas que repercuten en nuestra idea de vulnerabilidad, cabe mencionar unos de los aspectos que en nuestra actual sociedad funciona como reproductor de los distintos significados de lo vulnerable, la educación institucionalizada, sobre todo las instituciones educativas que se encuentran en riesgo social, “es importante considerar que la educación, por una parte, se constituye en una

herramienta privilegiada para promover la igualdad de oportunidades y mejorar las formas de integración social y, por la otra, también contribuye a reproducir la desigualdad social en la medida que el acceso a ella esté directamente afectado por la condición socioeconómica preexistente”(cf. Worlmad, 2003: web) Por lo que las instituciones educativas que se encuentran en situaciones de riesgo social aún teniendo por objeto generar aprendizajes para la integración de los menores en cuestión, en la mayoría de los casos sucede que terminan por reproducir las mismas situaciones con las cuales han llegado los aprendices. La relación entre individuo y reproducción social la veremos más adelante dentro del apartado.

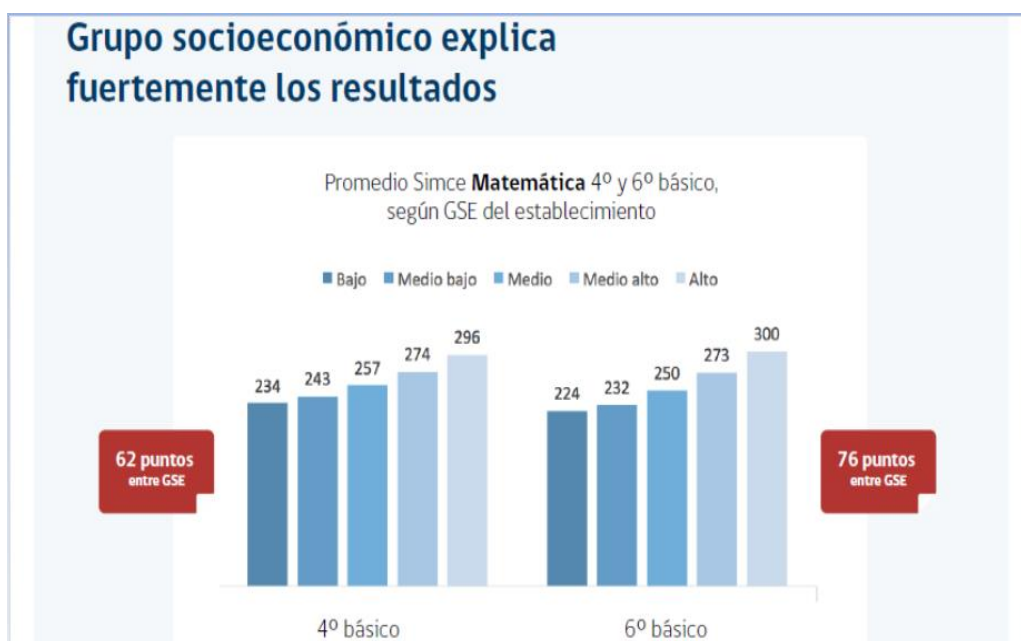
Los distintos códigos o significados que se crean en una situación vulnerable se expresan en las instituciones educacionales, el constante ir y venir de los múltiples niños con culturas que comprender los significados aprehendidos en la pobreza resulta un desafío para la educación formal. En situaciones vulnerables perdemos a muchos niños dispuestos a ser educados o también sucede que producto de la gran vulnerabilidad de sus hogares los niños pierden el deseo de aprender nuevos conocimientos y la utilidad de la escuela se enmarca en un refugio donde se les brinda seguridad y alimentación, es decir, que el colegio se convierte en una “segunda casa”.

La superación de la pobreza se inscribe justamente en las oportunidades que se presentan en cada sociedad, es decir, en políticas públicas que ayuden a salir de esta situación. Vemos, por ejemplo, que siempre es necesario tener una buena salud y una buena educación para conseguir un buen empleo. Un círculo vicioso, asimismo no es posible en este sentido salir de la pobreza si no se tiene educación, ya que al tener por lo menos una educación básica o media se atribuye al sujeto la posesión de un conocimiento que le permite aumentar potencialmente las posibilidades para la superación de su nivel de vida. Por ende, es necesario educar a las familias que se encuentran en esta condición.

Desde este punto de vista la educación permitiría la salida de una situación vulnerable y/o pobreza, o por lo menos crea una posibilidad de salir de ella. La relación de vulnerabilidad y educación es compleja de definir, el alumnado considerado vulnerable conlleva un sin número de experiencias que hacen compleja la relación, tanto con los profesores como con el resto del alumnado, lo que promueve un ambiente de constante tensión en las relaciones

que se dan dentro de la institución. Los significados que tiene el ser vulnerable son distintos en sentidos y formas, aquí prima la violencia por sobre la palabra, una cultura construida desde la vulnerabilidad se encuentra en los límites de nuestra sociedad, participa de ella en forma intermitente, los códigos que se generan son distintos y esto repercute en sus relaciones sociales.

Resulta evidente que en nuestro actual modelo educativo existen profundas diferencias, sobre todo en instituciones que se encuentran en riesgo social. Sólo falta analizar los datos que nos entrega el Sistema de medición de la calidad de la educación (SIMCE) (2014: 22), el cual mide los aprendizajes mínimos que debieran tener los estudiantes en cierta etapa del proceso educativo.



En el cuadro anterior, apreciamos la diferencia que existe entre los puntajes de instituciones que son de un estrato social bajo y escuelas que se ubican en sectores con mayor poder económico. Es claro que en los sectores de estrato social bajo existe menor puntaje que en los colegios de sectores más altos de la sociedad. Asimismo el objetivo del SIMCE consta en “evaluar los logros de aprendizaje de los estudiantes en las áreas curriculares (Comprensión de Lectura, Escritura, Matemática, Ciencias Naturales, Historia, Geografía y Ciencias Sociales e Inglés)” (SIMCE, 2015: web) se puede concluir de esto que los

aprendizajes que se imparten en colegios de clase social baja son insuficientes al momento de ser evaluados, mientras que los aprendizajes de los alumnos que se encuentran en una posición socioeconómica acomodada son claramente suficientes al momentos de ser evaluados.

Gracias a lo anterior podemos comprender que el acceso a una educación que satisfaga los aprendizajes mínimos esperados por el Estado se ve condicionado por la situación económica de las distintas familias que participan en el proceso educativo. La condicionante socioeconómica como garante de una buena educación solo plantea la imposibilidad de salir de sectores vulnerables por medio de la educación, siendo esta una de las formas más efectivas de superar tal condición. Las posibilidades de superar lo vulnerable se limitan, ya que las posibilidades de acceder a una buena educación son escasas, facilitando el llamado círculo vicioso de la pobreza.

Si bien, el ámbito económico como garante de acceso a una educación de calidad es importante de tratar por el hecho que se ven coartadas las formas de salir del círculo de la pobreza. Otro tema que es importante recalcar en el problema educativo y que justamente se relaciona con una idea de reproducción social, es la funcionalidad del sistema educativo en nuestra actual sociedad. La educación en este punto se vuelve uno de los mecanismos con más incidencia, si hablamos de reproducción social. Así es que la funcionalidad que tienen los sistemas educacionales es reproducir y transmitir “los patrones culturales el conocimiento científicos y las destrezas, desarrollando así las características individuales que hacen posible producir nuevos conocimientos, reafirmar los valores tradicionales, mejorar la eficiencia de la economía” (Torres, 2000: 2) En este sentido podemos concebir una función específica del sistema educativo, el cual legitima los significados culturales que se han construido a lo largo de la historia, construyendo las habilidades mínimas que permiten la futura introducción al mundo del trabajo, se crea un sujeto económico. El problema surge cuando todo el entramado de relaciones que se da en el sistema educativo sólo funciona como garante del modelo socio económico imperante ¿qué es lo que se deja afuera cuando sólo generamos aprendizajes en los niños con el fin de que se constituyan en meros agentes económicos? Lo que dejamos fuera es justamente los elementos subjetivos que constituyen al aprendiz, su afectividad, su imaginación, la libertad de pensar fuera de

los límites de nuestra sociedad, la libertad de construirse un sentido. Sin embargo, la escuela tiene por objeto controlar, supervisar y cosificar una idea de mundo, tal producción de sentido se genera a través de un modelo disciplinario que intenta reproducir una idea de hombre. “la minucia de reglamentos, la mirada puntillosa de las inspecciones, la sujeción a control de las menores partículas de vida y del cuerpo darán pronto, dentro del marco de la escuela (...) un contenido laicizado, una racionalidad económica o técnica a este cálculo místico de lo ínfimo y lo infinito” (Foucault, 1979:144)

Vimos que la relación entre reproducción social y educación están íntimamente ligadas, una produce o facilita la otra, generando en los aprendices una determinada condición social, una manera de ser, en donde la escuela estructura todas sus prácticas en pos de formar agentes productivos para la sociedad. Por lo tanto, es claro que existen elementos dentro de la propia educación que aportan a mantener una posición social, los cuales potencian la posibilidad de que los estudiantes que provienen de sectores vulnerables reproduzcan su condición en el tiempo.

Veamos ahora, qué dice el Gobierno de Chile. La vulnerabilidad tal como la define el Ministerio de Planificación y Cooperación (MIDEPLAN) es “un proceso multidimensional que confluye en el riesgo o probabilidad del individuo, hogar o comunidad, de ser herido, lesionado o dañado ante cambios o permanencia de situaciones internas y/o externas” la disposición de ser herido o dañado socioeconómicamente nos plantea la necesidad de generar cambios, estos deben inscribirse en nuestra educación, porque creo que es la herramienta que tiene el ser humano de poder superar su condición. Por ende, los establecimientos educativos que comprenden este sector de la sociedad tienen que estar preparados para enfrentar a este proceso. Aunque sería injusto sólo ver la educación como un elemento que se entrega formalmente en una institución, como lo puede ser un colegio o cualquier liceo del país. A finales de la década de los setenta, se produjeron importantes cambios sociales, políticos y económicos, los cuales fueron planteando nuevas necesidades a las escuelas, las que no eran capaces de responder a tales demanda, es por ello que, la educación comienza a ser vista como un proceso amplio donde en todo momento y lugar se puede educar. Por ende, la educación no formal, aparece como complementaria a la estructurada educación escolar, se planifica fuera del sistema educativo formal para

suministrar ciertos tipos de aprendizaje a la población. Dentro de la educación no formal, se encuentran diversas experiencias educativas, como con trabajos, refuerzos educativos, ocio y cultura, y experiencias relacionadas con la educación social que se centran en el desarrollo de actividades dirigidas a la población en situación de riesgo o exclusión social, donde se persigue la atención integral, complementando todas sus necesidades físicas, afectivas, sociales y cognitivas (Modalidades de atención a la infancia, 2011: web).

El motivo real por lo que la educación se inscribe como garante de promover cambios en la estructura de los sujetos, es el hecho de que esta es transversal a las experiencias del ser humano. La educación es un “fenómeno social” Salazar (1995:256), que se encuentra en el momento que tenemos relación con el otro, por lo que no solamente puede verse dentro de los límites de una institución educacional, sino más bien, en la relación que tenemos con todas las situaciones que nos plantea la vida.

Si bien, existen distintas formas de dar una salida al problema de la vulnerabilidad en la educación chilena, todavía existen casos de deserción escolar, trabajo infantil, extrema violencia dentro de las instituciones, muchas situaciones que nacen desde la cultura vulnerable y que se expresan a diario en cientos de colegios de Chile. Es así como tomo un párrafo de María Angélica en su libro “ausente, señorita” (1990:13)

“Uno de estos grandes salones de teatro ha sido el de la educación chilena. Con sus colegios. Liceos y escuelas-para-pobres, a distintos niveles escénicos y con funciones especiales y separadas. Afamado y aplaudido en Chile y en el extranjero por el desarrollo de su educación a lo largo del siglo XX. Encandilada su visión con nuestra culta sociedad. Ascendente en términos de ilustración, preparación y progreso, muy pocos repararon en la educación anti-heroica de los recintos escolares para pobres: vacíos para otra función, vacíos por ser una ficción; repletos por ser un sueño pasajero que, más tarde que nunca, aborta y fluye, a lo largo del siglo por las calles reales, por la intemperie, por las distintas riberas de la urbe, por los socavones de la tierra”

1.1 Infancia y vulnerabilidad

Hemos visto como la *vulnerabilidad* se aloja en las familias de nuestro país debido a condicionantes económica, como también sociales, y que en su seno comprende una serie de características comunes, las cuales podrían definir lo que es ser vulnerable. Sin embargo, el sujeto de la vulnerabilidad teórica es un abstracto. Nada nos permite inferir del peculiar modo como cada individuo elabora su experiencia, o de qué manera repercute esta condición en cada niño que crece en sectores con riesgo social. En este apartado veremos cómo se devela la vulnerabilidad en niños específicos, en relación a sus condiciones psíquicas como a sus condiciones socioeconómicas.

Lo primero es preguntarnos ¿Qué es un niño? Gracias a la convención de los derechos del niño tenemos ya la comprensión de que es un sujeto de derecho pleno. Lo cual nos invita a repensar el puesto que tienen los niños en nuestra sociedad, y si es cierto que estos se les consideran como seres que tiene plenos derechos en la vida civil. No obstante, desde el punto de vista sociológico, la mirada que se ha dado a los niños a través de la historia se limita a dos opiniones “los que están en peligro y los que son peligrosos” (Corvera, 2011: 75) así las acciones por parte del Estado se reducen a la protección y corrección de estos. Lo cual no ha permitido redefinir la concepción que se tiene de la infancia, limitando su significado a seres que se encuentran en una etapa incompleta o que están en permanente carencia.

Sin embargo, pensar a los niños como sujetos de derechos nos invita a cambiar la mirada que tenemos de estos, donde “las necesidades se transforman en derechos, la discrecionalidad en promoción del desarrollo progresivo de la autonomía y la minoridad en ciudadanía. En síntesis, se les reconoce a los niños, niñas y adolescentes la titularidad de sus derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales” (Corvera, 2011: 76). Los niños por tanto según esta definición deben comprender una posición diferente a la actual, en el que se potencien sus capacidades en vez de reafirmar sus debilidades, asimismo fomentar la expresión de sus deseos en todos los espacios que circundan diariamente.

Se plantean en las convenciones internacionales que los niños son seres que tienen un puesto especial en la sociedad, a los que se les debe de manera universal, protección y

cuidado desde su nacimiento hasta la mayoría de edad. Leemos: “Ningún niño será objeto de injerencias arbitrarias o ilegales en su vida privada, su familia, su domicilio o su correspondencia ni de ataques ilegales a su honra y a su reputación” (asamblea general de las naciones unidas, 1989: art. 49) Sin embargo, existen situaciones en donde se corrompen estas cuestiones, y que se expresan en casos de abusos sexuales, maltrato, trabajo a una corta edad, etc., tales situaciones repercuten de manera negativa en el desarrollo del niño. Se cree que es fundamental la ayuda hacia los niños en nuestra sociedad, ya que la infancia es el punto de partida del desarrollo humano. “No es sólo el tiempo que pasa desde nuestro nacimiento hasta la edad adulta, es un estado en la vida de los menores” (Cf. UNICEF, 2005: web) que debe ser vivido de manera sana e íntegra, en donde se respeten los derechos del niño y su calidad de vida. En la infancia comienzan los cambios que determinarán nuestra vida, por ejemplo, “entre el rango de siete a once o doce años (rango etario de los niños a los que les impartimos clases) se desarrolla el estadio de las operaciones concretas, lo cual nos habla del desarrollo cognitivo del niño por el desarrollo de un “principio de reflexión”, permitiéndole una visión más amplia del mundo en que se desenvuelve (Cf. Fuentes y otros, 2012: web) Kohlberg (en Marchesi, Carretero y Palacios, 1984) explicita una teoría complementaria con la de Piaget, la moral. A partir de esta se da una explicación a las conductas y formas de relacionarse con el mundo y consigo mismo, sin olvidar que posiblemente, el ambiente donde se desenvuelva el infante será fundamental para su desarrollo.

Desde las psicologías del desarrollo, comprendemos que el niño se encuentra en un estado incompleto de su desarrollo cognitivo en donde recién esta concretizando las ideas generadas por su propia reflexión y que producto de esto está generando una idea de mundo, una moral, la cual es una expresión de su ambiente, y si este se construye sobre las bases de la extrema violencia y las distintas situaciones que corrompen un sano desarrollo, tendremos niños que carecen de recursos intelectuales para afrontar lo que le depara el futuro

La vulnerabilidad social del entorno en donde vive el niño, como hemos reiterado, puede ser un factor determinante en su desarrollo, dado que éste es un foco de importante influencia en cuanto a conductas y contextos de riesgo como por ejemplo: fármaco dependencia, la conducta sexual temprana, la delincuencia, otras conductas violentas y la

deserción escolar. En este mismo sentido, (Campillay y otros, 2004: 5) “Las conductas mencionadas tienden a no distribuirse en forma aleatoria entre todos los adolescentes de una población dada, sino a concentrarse en un subconjunto de éstos, que habitualmente presentan características de riesgo”. En este aspecto, podemos decir que el espacio sociocultural y geográfico que ocupa, puede determinar el desarrollo psíquico del adolescente. Sin embargo, los contextos, conductas de riesgo y vulnerabilidad social no necesariamente formarán a un sujeto influenciado por estos conceptos

Piaget (Cf. Fuentes y otros, 2012: web) sitúa la adolescencia en la etapa de las operaciones formales (a partir de los 12 años), esta etapa nos habla sobre un cambio en el pensamiento del adolescente. Éste pasa de ser “concreto” a “hipotético-deductivo”, es decir, la persona es capaz de deducir y formar conclusiones a partir de hipótesis abstractas.

Cuando relacionamos los significados que se construyen en lugares con riesgo social y el desarrollo de los infantes, se puede deducir que se encuentran expuestos a situaciones que modifican negativamente su forma de ver el mundo, y que permiten las acciones que anteriormente expuse. Si bien, no se puede determinar necesariamente que los jóvenes que viven en esta situación sean delincuentes o drogadictos, podemos ver que existen muchos casos en el que se supera la pobreza o jóvenes que a pesar de su condición han conseguido sobreponerse. Sin embargo, es claro que en esta posición los jóvenes están expuestos a ser vulnerados y desarrollar una forma de vida distinta a la del común de la sociedad.

Un concepto psicológico que es importante incluirlo en esta etapa es el de *resiliencia* según la psicología (García y Domínguez, 2013: 63) es la “facultad de recuperación que se designa a la capacidad de una persona para hacer las cosas bien pese a condiciones de vida adversas”, es decir, la capacidad de un material para recobrar su forma original después de someterse a una presión deformadora, este concepto se utiliza primeramente para abordar una capacidad de recuperación en la fundición de los metales, y en la psicología se usa para designar la capacidad que tiene un sujeto para poder revertir una situación que le produjo algún daño. Sabemos, que los jóvenes que están en riesgo social conviven con situaciones que les produce profundos daños, por lo que la capacidad que tengan los niños en cuestión para poder superar las condiciones que obstaculizan su normal desarrollo nos demuestra lo resilientes que son.

La capacidad de resiliencia es una facultad que se adquiere por experiencia, es posible fomentarla a través de mecanismos, ya sea la escuela, la iglesia, la familia, el club deportivo, cualquier institución o grupo humano que pueda solventar las carencias afectivas e intelectuales de los sujetos en riesgo.

Por ejemplo, un niño que se desarrolla en una familia disfuncional, en el que el cuidado y la protección del menor son insuficientes para acoger el conjunto de necesidades que tiene este, y que comúnmente vive con personas que tienen algún índice de adicción, provoca carencia de distintos elementos que estructuran al niño ya sea la alimentación, su higiene, la salud, su apoyo escolar, su seguridad física, su contención afectiva, etc. Las acciones de violencia, omisión y despreocupación padecidas por los niños de forma constante, hace que la representación de las relaciones con otros se naturalice, ya que es la primera forma de ver el mundo, haciendo que el niño piense que su situación de abandono es normal, se normaliza una forma de ser, así el niño debe comprender la vida desde el olvido, desde la falta continua de algo. Una de las acciones más comunes que tienen los niños cuando han vivido situaciones de constante omisión es buscar incesantemente tener un puesto de poder, así en una de las sesiones abordando el tema *¿Quién soy?* Uno de los niños nos dice “si uno no tiene nombre no es nadie” (Cf. Informe ELAB. III, 2012: 69) justamente tratábamos el tema de la *identidad* como una auto-comprensión donde la imagen de sí se representa con un ser “alguien”, ese alguien imaginario que se sobrepone constantemente a las experiencias dolorosas y a la vez constituye una posición de poder. La construcción de los significados que plantea una situación en riesgo social transforma los valores del sujeto y lo sitúan en los límites de la sociedad, aún cuando en el tiempo no generen conductas delictuales o se encuentren en estado de adicción conviven con una forma de ser en el mundo que en muchas ocasiones obstaculiza su normal convivencia en la sociedad. El mismo reproduce en sus nuevas relaciones estos modos de ser, que son los únicos que conoce.

Constatar que un niño en situación de vulnerabilidad o en riesgo social está constantemente expuesto a un entramado de situaciones que obstaculizan el desarrollo afectivo e intelectual es una perogrullada, no obstante, esta constatación de nada sirve si no rompemos el círculo de la reproducción creando formas que le permitan crear algo nuevo, nuestra pregunta es

cómo puede el niño abrirse a posibilidades de auto-comprensión y relación fecundas, que le permitan sortear los riesgos de ser él mismo reproductor de violencia, alienación, adicción. Así nace la idea de crear espacios que potencien la capacidad de resiliencia en los jóvenes y que puedan servir de colchón tanto afectivo como intelectual para estos.

1.2 Análisis hermenéutico del discurso

¿Por qué considerar un análisis hermenéutico del discurso? Lo que está puesto en juego en la investigación, es la interpretación de nuestra ELAB, y la interpretación de los textos que hemos revisado en relación con el concepto de vulnerabilidad. La equivocidad se ha hecho evidente. Cuesta acotar y definir psicológica y sociológicamente lo que significa ser vulnerable. Hay que decir, además que es necesario recordar siempre que los significados en muchas ocasiones se encuentran ocultos para los lectores y los observadores, que es en sus acciones, más que en sus palabras, donde se nos descubren el sentido de los actos de los sujetos y su comprensión del mundo. El análisis hermenéutico es “la vía expedita de abordaje de la investigación, en virtud a su condición multifacética, lo cual, a la vez de permitir la inclusión de la ínter subjetividad como herramienta de análisis, admite el carácter de rigurosidad necesaria en los procesos de comprensión, interpretación y aplicación” (Noriega, R. y Y. 2008: 2) el que una metodología investigativa pueda acoger caracteres subjetivos es de suma importancia para esta investigación, ya que es justamente la subjetividad de los niños la que nos expresa sus verdaderas intenciones y es desde aquí donde podemos desentrañar sus significados.

La hermenéutica se enmarca en la interpretación de los significados que se han construido a lo largo de la existencia del sujeto, se plantea a través de un texto el cual está abierto a un nuevo significado, este pretende desentrañar las relaciones que comprenden la construcción del mismo, por ello que el papel de la interpretación es central, además de ser un punto delicado en el análisis. Entonces entenderé al hombre cargado de una historia precedente y que en cada acción que genera expresa su historia, sus significados, y con ello su propia existencia, por lo que buscar los significados que permanecen en la estructura existencial de cada sujeto será el objetivo de cualquier análisis hermenéutico.

En la medida en que explicitamos los significados que se negocian en los cursos con los que trabajamos, podemos analizar el trasfondo y las cuestiones comunes que hacen significar el ser vulnerable, por lo que la interpretación dará a conocer lo que es realmente para un niño encontrarse en este estado, desde su propia forma de ver el mundo. Asimismo, el método a seguir promueve la búsqueda incesante de aquellas cuestiones que en la estructura del sujeto dan pie a considerarse vulnerable a pesar de la conciencia de este. El

trabajo a seguir según esta consideración es de suma complejidad, ya que podría por un lado considerar al sujeto en su unicidad, es decir, tratar de desentrañar en cada alumno sus significados particulares y por otro considerar al curso como un cuerpo en donde se expresa la vulnerabilidad.

Debo expresar que para el trabajo en cuestión es más eficaz hablar sobre las situaciones particulares, sobre aquellos casos que merecen una explicación mayor, tal y como pueden ser extrema violencia, sexo en la institución, consumo y tráfico de drogas. Estas situaciones que comúnmente vemos en los noticieros o en algún reportaje que quiere demostrar que todavía existen poblaciones en situación de pobreza, la enfrentan a diario cientos de profesores en las distintas salas de clases del país. Situaciones que en muchas ocasiones sobrepasan la “normalidad” de las instituciones. En este punto es importante señalar que conviven dentro del colegio dos culturas, por un lado, una que se crea desde las calles de las múltiples poblaciones que existen en el país, y por otro lado la que nace desde la institucionalidad. Sería apresurado calificar una de las dos culturas o sobreponer una sobre la otra, -aunque en nuestra actual condición se produce esto- más bien hay que generar un diálogo constante entre ambas. Y sólo hay diálogo cuando hay algo que discutir y cuando las partes logran entenderse, es decir cuando existe los parámetros mínimos para comunicarse, sin embargo, es común visualizar que estas dos culturas se atacan continuamente, o más bien la convivencia se basa en una perpetua indiferencia, tanto del alumnado hacia los profesores como de los profesores a estos. Tal situación se expresa continuamente con la poca comprensión de ambas partes.

Al no ser evidentes los supuestos que se encuentran preconcebidos entre ambas partes es difícil que exista algún tipo de comunicación, o más bien la comunicación se encuentra velada o camuflada por significados que se encuentran ocultos. Lo paradójico es que en cada acción el ser expresa sus significados aún cuando muchas veces no somos capaces de interpretarlos. Cuántas veces somos realmente conscientes de nuestras creencias o de nuestras decisiones, cuándo realmente somos conscientes de lo que la cultura ha creado en nosotros y nosotros en ella. La comprensión de nuestros significados es lo que expresa el sentido de nuestra existencia, y es gracias a la comprensión de estos que podemos desenvolver nuestro ser en el mundo.

Frente a esta cuestión el análisis hermenéutico es de suma importancia. Utilizo las palabras de Gadamer¹⁴⁹ acerca de este tipo de análisis “rompe el cerco cientificista y liberar al pensamiento para que se abra a la experiencia hermenéutica, a la comprensión como acontecer del sentido” (Almarza y otros, 1985: 149) por lo tanto el análisis hermenéutico pretende encontrar o hacer evidente nuestro propio puesto en el mundo y es desde esta comprensión donde abordaremos la relación que existe entre el alumnado vulnerable con el profesorado.

1.3 Algunas acciones gubernamentales.

Hemos visto que hay redes de apoyo que complementan la educación formal, proyectos que constantemente sirven de facilitador para el aprendizaje de los contenidos mínimos, y la superación cognitiva. Las que podemos mencionar y que en este colegio presentan una acción son: el Proyecto de integración educacional (PIE), la ley de subvención escolar preferencial (SEP), además de instituciones que externamente presentan un apoyo como lo es el SENAME y centros de acogida.

El PIE “es una Estrategia del sistema escolar, que tiene el propósito de contribuir en el mejoramiento continuo de la calidad de la educación que se imparte en el establecimiento, favoreciendo la presencia, la participación y el logro de los aprendizajes esperados de todos y cada uno de las y los estudiantes” (PIE, 2015: web), especialmente de aquellos que presentan necesidades educativas especiales (NEE), sean estas de carácter permanente o transitorio. Como parte de un plan que nace del estado, el PIE se ocupa de cubrir las carencias cognitivas y afectivas de los estudiantes, con un grupo disciplinar que cuenta con psicopedagogos, psicólogos, profesores diferenciales, entre otros, los cuales en combinación con la institución generan una planificación que ayuda a los estudiantes a comprender los aprendizajes esperados por el currículo. Este proyecto tiene cuatro etapas, el diagnóstico, la planificación, implementación y evaluación, y están orientadas a que el estudiante pueda superar los distintos limitantes que no permiten un mejor aprendizaje. A través de distintos seguimientos se puede ver el avance de los niños, los cuales se expresan en tres ítems: resultados educativos: SIMCE, PSU y titulación EMTP, además de los resultados de aprendizaje, resultados de eficiencia interna: retiro escolar, repitencia y aprobación por asignatura (PIE, 2015: web)

Los tres objetivos por evaluar convergen en el rendimiento del escolar, el que a la vez es medido por las pruebas estandarizadas que promueve el estado, para así identificar si los proyectos que tienen cabida en las instituciones son eficaces. El trabajo interno que genera este proyecto cumple el rol de resolver de forma particular las situaciones de los distintos jóvenes que participan de la institución, generando un trabajo más cercano. Las acciones se delimitan en relación a una planificación que se presenta en la implementación, así para cada área especialista hay un trabajo delimitado dependiendo del caso en cuestión.

Las mejoras se establecen en el momento que el estudiante obtiene buenos resultados en las pruebas que miden los aprendizajes mínimos, pero qué sucede cuando los aprendizajes mínimos son insuficientes para determinar mejoras en un estudiante. Al dirigir el objetivo de la educación en un fenómeno puramente cognitivo dejamos fuera los aspectos que se encuentran en el desarrollo de cualquier humano, si bien el acompañamiento psíquico está dispuesto a transformar las situaciones nocivas del estudiante no alcanzan a cubrir las falencias que inciden en la toma de aprendizajes.

Otro proyecto que tiene lugar en las distintas instituciones que presentan alumnado vulnerable es la ley SEP, esta nace como una necesidad de cubrir las falencias que tienen las instituciones educativas al momento de poseer alumnos prioritarios. Es la primera acción gubernamental que nos permite decir que la educación en sectores vulnerables debe tener una mayor inversión. La ley SEP nos invita a la delimitación entre alumnos prioritarios y no prioritarios, en donde a la institución se le entrega una subvención monetaria que está destinada para la mejora de los aprendizajes medidos por el Ministerio de Educación, a través del llamado plan de mejoramiento educativo este “es una herramienta de planificación y gestión de los establecimientos educacionales que debiera permitirles conducir el fortalecimiento de sus procesos institucionales y pedagógicos, para así mejorar los aprendizajes de todos y todas sus estudiantes” (MINEDUC, 2014:7). Los colegios que tienen esta subvención deben dar cuenta del dinero en cuestión a través de este plan propuesto por el Ministerio de educación (MINEDUC), en el que en un rango de 4 años adopten tales directrices y puedan lograr mejoras educativas. Las condicionantes que plantea el plan de mejoramiento educativo recae en cuatro pilares “calidad educativa, inclusión, gratuidad, fin al lucro” (MINEDUC. 2014:7) si bien las instituciones en cuestión deben seguir estas normas, no obstante pueden generar sus propios proyectos los cuales promuevan el mejoramiento de aprendizajes. Ahora bien, si las instituciones no tienen mejoras en el rango indicado, entonces el Ministerio optará por intervenir directamente o pedir que se le reembolse el dinero invertido.

Al momento de que se entrega dinero a las instituciones implicadas en la ley SEP, este debe ser ocupado de manera seria y consecuente frente a los problemas educativos. Sin embargo, al parecer aun cuando la inversión es mayor en estos centros educativos no se obtienen los resultados esperados, -ya lo hemos visto en los resultados de las pruebas SIMCE divididos

por sector socioeconómico-. Así es que el financiamiento que se recibe debe ser puesto en reflexión para la ayuda de los estudiantes implicados, “los recursos se deben usar de manera estratégica, llegar a la raíz pedagógica del problema con el diagnóstico y luego asignar creativamente los dineros para lograr los resultados de aprendizaje esperados. Buscando la eficacia del gasto y la focalización de recursos” (Ley SEP, 2015: web) Debe ser un programa de planificación serio que apunte a los verdaderos problemas que llevan consigo los niños denominados prioritarios, en el que no sólo se centren en la actividad cognitiva del menor sino que implementen una red que pueda transformar íntegramente al infante.

CAPITULO II

Experiencia ELAB. III

Acontece en mi tercera práctica de diálogo filosófico en situación de vulnerabilidad y riesgo social, en la que nos insertamos un grupo de cuatro personas todos estudiantes de pedagogía en filosofía. La conformación de este grupo se produjo el primer año de nuestra carrera. En nuestra ELAB I de Investigación Educativa nos insertamos en un jardín en una zona acomodada de Santiago. Nuestra ELAB II, De diálogo filosófico con trabajadores, se llevó a cabo en INFOCAP. Es en esta segunda experiencia que tuvimos nuestra primera aproximación a la metodología del diálogo, mediada y modelada por la académica a cargo *in situ*, lo que obviamente nos sirvió como apresto al momento de diseñar e implementar nuestra propuesta de trabajo en la ELAB III, realizada en una escuela básica de San Ramón, particularmente en la población La cultura -de la que por motivos obvios, no daré el nombre. Teníamos la misión de generar dialogo filosófico con niños de cuarto y sexto básico.

Antes de abordar la descripción de las sesiones me gustaría exponer cuál es la situación del colegio. Éste cuenta con una matrícula de 500 niños pertenecientes a la comuna de San Ramón y otras aledañas. El nivel socioeconómico de las familias de estos niños es medio bajo, habiendo un índice de vulnerabilidad que alcanza el 85%, por lo que cuenta con ayuda de programa *Puente*, *Chile solidario*, y *Subvención Escolar Preferencial* para aquellos niños que el estado reconoce como “prioritarios” (Cf. Informe ELAB. III, 2012: 10). Se les considera prioritarios por medio de las siguientes condiciones: a) que las familias se denominen prioritarios en el sistema chile solidario; b) que se encuentren dentro del tercio socioeconómico más bajo en la medición actual; c) cuando los padres pertenezcan al tramo A del fondo nacional de salud; d) tomando en cuenta en orden sucesivo, los ingresos económicos, la escolaridad del apoderado, la condición de ruralidad de su hogar y el grado de pobreza de la comuna que habita (CF. MINEDUC, 2007)¹ Los estudiantes de esta escuela en su mayoría se encontraban en situación de vulnerabilidad y son los llamados

¹ Ley de subvención escolar preferencial.

prioritarios, estos son los jóvenes que contienen las características que hemos desarrollado a lo largo del trabajo y que participaban en diferente medida en nuestras sesiones.

Por alumno prioritario se le otorga una subvención al establecimiento la que se debe invertir en mejores condiciones para hacer efectivos los aprendizajes, como por ejemplo, la mejora de infraestructura, compra de tecnología, etc. Consecuente a esto, el colegio debe responder a las exigencias que impone el Estado, a través de pruebas estandarizadas como la de SIMCE.

La escuela, es de dependencia municipal, funciona como tal desde el año 1971 impartiendo educación desde el segundo ciclo de educación parvularia, (prekinder-kinder) hasta la educación básica completa, es decir, hasta octavo año. Desde el año 2005, el establecimiento cuenta con JEC. (Jornada escolar completa) para los cursos de tercero básico en adelante (Cf. Informe ELAB III, 2012: 10)

La escuela cuenta con siete docentes que están a cargo del plan integración, entre ellos se encuentran psicólogos y psicopedagogos, tal programa sirve para garantizar aprendizajes en los niños que presentan dificultades para esto. Lo que en cierta medida sirve para nivelar a los alumnos que han repetido, o ayudan a los niños que presentan promedios bajos para que no repitan. El trabajo consiste en una metodología especializada para cada alumno en el que los aprendizajes se intencionan de manera particular para cada aprendiz.

A parte de estos docentes la escuela cuenta con el siguiente personal:

3 Docentes Directivos. (Dirección, Orientación y Jefa de la unidad técnica pedagógica UTP), 18 Docentes de Aula, 1 Docente de educación diferencial, 11 asistentes de la educación (5 auxiliares, 5 Inspectoras de patio y 1 nochero), 2 técnicas auxiliares de párvulos y trabajan de forma anexa al establecimiento, las manipuladoras de alimento y las personas que atienden el módulo dental.

2.1 Descripción del trabajo docente.

Ya descrito el contexto en el que trabajamos, ahora pasaré explicar cuáles fueron nuestras acciones dentro del establecimiento, este punto creo que es el más importante dentro del trabajo, ya que desde aquí analizaré los distintos conceptos que he elaborado a lo largo del mismo. Obviamente me respaldaré en el informe que creamos con mis compañeras.

Junto a tres compañeras todos estudiantes de la carrera pedagogía en filosofía generamos un taller de filosofía para los niños de Cuarto básico A y Sexto básico A. El taller se dividió en doce sesiones de dos horas pedagógicas, para lo cual se dividirá a los cursos en dos grupos que fueron acompañados por dos monitores. La realización del taller se llevó a cabo los días martes de 9:50 a 11:10 y de 11:30 a 12:30 horas y jueves de 8:30 a 9:30 horas. Además de ser cuasi inspectores en los recreos, esta medida nos fue expresada por el orientador quien más que orientador parecía desarrollar el cargo de inspector en la institución, quien deseaba que vigiláramos a los estudiantes en sus ratos libres y no prestaba gran atención al trabajo docente que habíamos pactado.

Como ya dije teníamos la misión de generar *diálogo filosófico* basándonos en la metodología de Filosofía con niños la cual se realiza a través de la denominada *comunidad de indagación*, lo que se espera lograr a partir de la utilización de diversos medios didácticos, de acuerdo a cada tema a trabajar, el uso de preguntas exploratorias que estimulen el pensamiento crítico en los niños y el desarrollo de habilidades sociales, por ejemplo: el respeto, la tolerancia, la empatía, entre otras. Los objetivos específicos de cada sesión pretenden la profundización del tema a tratar, a través del dialogo, y con preguntas que previamente creábamos con nuestras compañeras. Las preguntas son parte esencial en el tratamiento de las sesiones ya que abren y conducen el camino por el cual se realiza el diálogo. Existen por ende preguntas abiertas que presentan el problema y que invitan a conversar sobre el tema, cuando se agotan las ideas se presentan las preguntas de indagación o profundización que llevan a interrogarse con mayor profundidad el tema

propuesto, así en un diálogo constante se van generando las sesiones. Luego de agotada la discusión se expresan las conclusiones nacidas en la misma. Más adelante describiré una sesión para que quede claro como se puede generar diálogo filosófico y con ello ver si realmente pudimos generar una comunidad de indagación.

La filosofía para niños se crea en Estados Unidos en 1969 por Mathew Lipman y se aplica en más de 50 países del mundo, es una propuesta educativa que tiene por fin último “desarrollar y mantener viva la actitud crítica, la creatividad y cuidadosa del otro” (Filosofía para niños, 2015: web) A partir de temas tradicionales de la filosofía y mediante unas pautas metodológicas que rescatan la curiosidad y el asombro de los niños y niñas, de modo que se pueda estimular y desarrollar el pensamiento complejo de los niños inmersos en una comunidad de indagación. En esta comunidad, sus miembros trabajan para ser capaces de entender el punto de vista de los demás y se esfuerzan solidariamente por descubrir el sentido del mundo y de la sociedad en la que viven (Filosofía para niños, 2015: web)

Tal metodología de enseñanza la trae por primera vez a Chile en 1980 - según la académica Olga Grau- una monja misionera llamada Ana María Hartman después de haber estado en Guatemala, a ella le interesaba traer tal cuestión por el hecho de que esta fomenta lo contrario a cualquier régimen autoritario, primeramente se ubico en Concepción, para luego ir masificándose hasta llegar a Santiago, tal monja quería probar cómo los chicos y las chicas de sectores populares, privados, tenían capacidades pensantes tan significativas como cualquier otra persona que haya tenido más posibilidades. Ella dice haberlo probado (Grau, 2007: entrevista web)

Con estos presupuestos teóricos empezamos la elección de los temas a tratar. Esta elección fue compartida con los estudiantes y fundada en las entrevistas que hicimos a sus profesores y directivos. En 4° básico pedimos a los niños que anotaran los temas que tenían mayor relevancia en sus vidas. Ellos listaron cuestiones como *los sentimientos, el amor, los padres, la familia, los amigos, la escuela*. Con el transcurso del taller nos dimos cuenta que la necesidad de estos residía en hablar de sí mismos, de sus experiencias cotidianas, de las relaciones que mantienen con los que participan activamente de sus vidas,

como también de sus sentimientos, siendo este último elemento uno de los más importantes al momento de analizar los casos de los niños ya mencionados.

Los temas quedaron de la siguiente manera:

-¿Quién soy?

-Figuras significativas,

-El puente entre lo que soy y lo que sueño ser

-Esta es mi familia

-Pensando mis sentimientos,

-¿Por qué temo expresarme?

Para finalizar elaboramos una sesión de cierre, donde les entregamos un diploma e invitábamos a las familias de cada estudiante, para que pudieran conocer las capacidades que muchas veces no se potencian en la institución educativa a la que asisten. Así estos nos preguntaban qué tal había sido la experiencia, cómo se habían portado sus hijos, etc. Esta situación nos alegró bastante ya que denota el compromiso y la entrega que tienen algunos padres con sus hijos, sin embargo notamos que los padres de los chicos que justamente tienen más problemas para aprender y para socializar con sus compañeros no asistieron a tal evento.

El caso del 6° básico fue algo distinto nosotros fuimos los que propusimos los temas, debido a que generalmente en este curso nos era difícil generar las sesiones, y si bien en su totalidad son los mismo temas que en 4° básico, por nuestra observación de campo nos dimos cuenta que la sexualidad era un tema importante para el grupo, por lo que lo agregamos este en nuestras sesiones. Es así como los temas propuestos para las sesiones quedaron de la siguiente manera en el grupo de 6°: *¿Quién soy?*, *Figuras significativas*, *Pensando mis sentimientos*, *La confianza*, *Afectividad* y *Sexualidad*. El tema de la confianza no fue tratado en las sesiones producto de las distintas actividades que tenía el colegio las cuales topaban con los horarios de las sesiones, y en cuanto a la sesión de *Pensando mis sentimientos* redujimos ésta al *Concepto del amor* ya que en el transcurso de las sesiones nos dimos cuenta que este constituía algo importante en los alumnos.

Ahora describiré la situación de los distintos cursos: El 4° básico está compuesto por 38 niños en un rango etario entre 9 - 13 años. Hay un claro porcentaje de alumnos repitentes, en el curso hay cierto grado de violencia, generando en muchas ocasiones obstáculos para que las clases comiencen luego de los recreos, asimismo hay alumnos que se les considera vulnerables y/o prioritarios que son apáticos con nosotros y con los profesores, los cuales son los que comienzan las distintas peleas o discusiones dentro de este. Si bien, este grupo no comprende más de diez alumnos son de suma importancia cuando hablamos de normalización, ya que promueven el desorden en las clases. Sin embargo, en el transcurso del taller comprendimos el por qué de su comportamiento y con ello el entramado de situaciones que condicionan las acciones de estos.

El 6° básico está compuesto por 37 niños de edades que van desde los 13 a los 16 años. Hay cierto grado de niños repitentes a causa de las notas y comportamiento. Niños que han salido de otros colegios y que han llegado acá como última posibilidad de estar en un establecimiento educacional. Al igual que en el 4° básico podemos ver a niños que consideramos como violentos. Pero su violencia y agresividad se manifiesta más en lo verbal que en lo físico. En general, los alumnos que constituían este curso eran empáticos con el trabajo que realizamos, se caracterizaban por entregarnos sus experiencias abiertamente y participaban activamente en nuestras sesiones, a pesar de que un estudiante no participo en ninguna de estas.

Para ser sincero, reconozco que cuando por primera vez les expusimos a los niños de cuarto básico qué significa el diálogo filosófico, qué significa filosofar y qué es esto llamado filosofía, fue un completo desastre; primero no conocíamos al grupo sin la profesora jefe ya que en nuestras primeras aproximaciones al curso siempre fueron guiadas por esta, la que contenía a los niños, podía con dificultad lograr normalizarlos, pero lo hacía; segundo nosotros habíamos dispuesto la sala en una media luna, es decir las sillas comprendían un semicírculo, sin embargo el espacio que nos dieron fue la sala Multi-Taller, la que se usaba para los distintos trabajos que se hacían en el ramo de arte, los que justamente estaban allí, es así como al momento en el que entraron los estudiantes y vieron la disposición de la sala ellos comenzaron a subirse a las mesas y discutieron sobre el lugar que querían ocupar, luego quisimos exponer nuestras ideas pero el desorden seguía, inmediatamente

comenzaron a tirarse plasticina y otros materiales que se ocupaban en los mencionados trabajos, por lo que fue muy difícil generar algún tipo de actividad. No pudimos contenerlos, fueron 45 minutos en los que no pudimos hacer nada, solo admirar el triste espectáculo de distintas peleas, discusiones y un sinnúmero de acciones que no imaginábamos, y a pesar de todo lo que habíamos planificado no pudimos entregarles ninguna de las ideas preparadas. Obviamente después de esta experiencia tuvimos una profunda decepción, no supimos cómo normalizar a los niños, no pudimos entregar nuestros aprendizajes.

Al final de cada semana teníamos una instancia donde analizábamos nuestra intervención, tal momento se denominaba REELAB y lo guiaba nuestra profesora a cargo Valentina Carrozzi, donde tratábamos de identificar las distintas situaciones que nos provocaban obstáculos al momento de impartir las sesiones, a la vez analizábamos cómo esto repercutía en nosotros, ya sea en nuestras capacidades de generar aprendizajes o en nuestras formas de producir evaluaciones. Por cada sesión que impartíamos había una sesión de REELAB, en la que revisábamos las planificaciones creadas previamente. Aquí indagábamos los resultados y seguíamos paso a paso los sucesos en las sesiones implicadas. Una de las cuestiones que constantemente tratábamos en este espacio, eran las condiciones que debíamos plantearnos para generar diálogo filosófico, esto en especial nos resultaba muy complejo, ya que por un lado, éramos incapaces de leer en el discurso de los niños las situaciones de fondo que motivaban sus opiniones y por otro nos era difícil llevar a una mayor reflexión la experiencia concreta de los estudiantes. Tal situación no sólo expresa la imposibilidad de formar filosóficamente el taller, sino también pone a prueba nuestra praxis docente y con ello nuestra formación filosófica. La formación filosófica normalizada en nuestra actual condición se centra en la recopilación de tesis filosóficas hechas por un sinnúmero de autores, es más bien un conocimiento histórico de la filosofía en donde la práctica filosófica está relacionada con el conocimiento teórico, así es que nuestra propia formación docente se limita muchas veces a repetir tal condición. Por ello queríamos discutir sobre la verdad, la justicia, el amor, la ética y por otro lado se expresaban un sinnúmero de experiencias impactantes, no podíamos sintetizar las ideas filosóficas con la experiencia concreta del alumnado. Además, no entendíamos cuánto repercutía nuestra intervención en

la vida de los infantes, por ejemplo en una de las sesiones hablando sobre la familia “una de las niñas hizo mención sobre la situación familiar de una de sus compañeras y esto generó cierta tensión entre los niños, pues no todos estaban enterados de lo que pasaba con ella y los problemas que tenía en relación a su familia. Por lo mismo cuando nos fuimos del colegio ese día vimos que entre las niñas había una pelea, lo que se nos volvió a comentar al día siguiente al volver al colegio, ahí nos enteramos de todo lo que había sucedido y nos quedamos con la duda de si tal conflicto se había agrandado más por lo comentado durante la sesión” (Cf. Informe ELAB III, 2012: 109) Este tipo de situaciones como muchas otras son las que no podíamos encausar en pro del taller y los aprendizajes que queríamos impartir.

Sigamos con la descripción del taller. En las primeras sesiones quisimos reunir dentro de una sala a todo el curso pero dividido en cuatro grupos, lo que no resulto, ya que a pesar de que habían herramientas físicas, es decir sillas y mesas como también un espacio mayor en la sala dispuesta para generar la sesión, los niños no nos escucharon y fue evidente que lo que queríamos expresar en esta sesión no fue aprendido. Así es como el desorden se hacía parte de esta, tratábamos de contenerlos, pero sin resultado, finalmente resultaba un completo desastre.

Con el pasar del tiempo nunca pudimos tomar el curso completo, o generar sesiones con más de diez personas, por lo que en la mitad de nuestra intervención tuvimos que crear grupos pequeños y estables. Nos dimos cuenta que la estabilidad en los grupos era una característica fundamental para la eficacia de las sesiones, es así que al generar esta división mantuvimos a las personas en sus respectivos grupos. Era claro que en estas condiciones si se podían generar diálogos fluidos, podíamos profundizar los distintos problemas que les habíamos propuesto en un comienzo.

Al momento de establecer grupos pequeños y permanentes, se pudieron generar mejores conversaciones sin embargo, no alcanzábamos la profundización requerida de los temas abordados. Como lo dije anteriormente queríamos fomentar pensamiento crítico, lo que sinceramente no se logro con ninguno de los pequeños. Si bien pudimos desarrollar distintos niveles de pensamiento, como el entendimiento, la comprensión, el análisis y hasta

síntesis, no pudimos conseguir que los jóvenes pudieran alcanzar un nivel de pensamiento superior, en el que crearan, imaginaran y pudieran elaborar argumentos sobre sus opiniones.

Con el objetivo de clarificar la metodología de trabajo, voy describir una sesión. Esta es monitoreada por dos personas, una compañera y yo, la que tenía por título *Pensado mis emociones*. En cada sesión de comunidad de “diálogo filosófico” se debe presentar una material didáctico el cual tiene la misión de introducir de forma innovadora el tema a tratar, en esta sesión teníamos imágenes proyectadas en donde aparecían personas que expresaban algún tipo de emoción, la cuales sintetizamos en seis amor fraterno – pasión, tristeza, alegría, miedo y rabia. En esta primera etapa los niños ven el material didáctico e identifican las emociones que expresan las imágenes, luego de que los niños ven el material didáctico, la sesión prosigue y se abordan las preguntas que abren el dialogo como lo fue ¿qué es una emoción? La que definimos como una predisposición a la acción, es decir que continuamente en nuestra forma de actuar estamos expresando nuestras emociones, la primera interrogante siempre trata de abrir el tema propuesto, con ello se siguen generando incógnitas ¿Qué pasa si no expresamos nuestras emociones? ¿Acaso podemos actuar sin tener de antemano algún tipo de emoción?, estas interrogantes invitan a profundizar sobre la definición que generamos dentro de la comunidad, entonces los chicos comienzan a dar sus opiniones, sobre las situaciones que nos invitan a actuar en tal o cual emoción. Es en este punto donde los alumnos comienzan a visualizar sus propias experiencias, y cuentan sus vivencias, sin embargo el objetivo de las sesiones es que no se queden solo en el aspecto de describir sus experiencias, sino que exista una reflexión sobre ellas. En este sentido es complejo el salto a la reflexión, comúnmente las opiniones se basan en la mera descripción de los sucesos, pero cuando se les pregunta por qué les sucedió tal o cual suceso, en su mayoría no tiene las herramientas suficientes para explicarlo, por lo que dejan de opinar o cambian el tema. Continuamente estamos sintetizando las temáticas que nacen de la discusión, con el fin de que ellos puedan seguir el tema. Finalmente se expresan las conclusiones que se han dado a lo largo de la sesión. Las conclusiones deben nacer desde la discusión por lo que rescatábamos las opiniones comunes de los pupilos y las traducíamos en conclusiones.

Para cada sesión existe una planificación (anexo 1), la cual describe las acciones que iremos a generar en la sesión, aquí insertamos los aprendizajes que luego serán evaluados en esta sesión los aprendizajes fueron, “Comprender las emociones como predisposiciones a la acción”, “Reconocer los mecanismos aprendidos, comprender los motivos por los cuáles se esconden los sentimientos”, “Evalúan consecuencias sobre las de formas de reaccionar frente a una emoción”. La evaluación de los aprendizajes se da de manera particular en cada sesión, en esta por ejemplo se puede verificar que se existió comprensión del tema, es decir se entendió la definición de las emociones, sin embargo los otros aprendizajes no se producen. Continuamente medimos a través de una tabla de evaluación de habilidades cognitivas, afectivas y actitudinales (Cf. Anexo 2) los objetivos de distintas habilidades que permiten la entrega de los aprendizajes propuestos para cada sesión, tal cuestión es esencial en la comunidad de indagación ya que permite seguir el desarrollo de los niños a lo largo de nuestra intervención.

La tabla anexa permite ver los objetivos transversales que propusimos en la intervención educativa los cuales deben intencionar habilidades y actitudes estos se inscriben en los siguientes tópicos la responsabilidad y autonomía, el respeto a la diversidad de credos y etnias, el compromiso solidario, la justicia, el amor a la verdad, la defensa de los derechos humanos, el pensamiento reflexivo y metódico, el sentido de crítica y autocrítica, el interés y la capacidad de conocer la realidad, la expresión y comunicación de ideas y convicciones, la capacidad de resolución de problemas tanto individual como colectivamente El principal objetivo que teníamos como monitores en esta ELAB era desarrollar a lo largo de las sesiones estas cuestiones, por lo que además de los aprendizajes específicos de cada sesión debíamos potenciar en nuestra práctica docente el desarrollo de las habilidades y actitudes propuestas. La tabla permite ver el desarrollo de los participantes a lo largo de las sesiones, dependiendo de qué objetivo se evalué, hay un proceso cognitivo, actitudinal o afectivo implicado.

El proceso de evaluación es personalizado, lo que permite el seguimiento de cada uno de los chicos implicados en nuestra intervención, esto permite definir de manera acertada las consecuencias de nuestras sesiones, por ejemplo cuando vemos el segundo objetivo evaluado (Cf. Anexo 2) podemos identificar que existe un avance sustancial a lo largo de

las sesiones, en las primeras solo algunos chicos podían refutar los dichos de sus compañeros, mientras que en la sesión 6 (Cf. Anexo 2) casi la totalidad de participantes tenía este objetivo logrado. Es importante notar que gracias a nuestra intervención los niños desarrollan habilidades que pocas veces el colegio promueve, ya que es un proceso que trata de evaluar los aprendizajes tomando en cuenta el desarrollo holístico de los menores, tratamos por tanto de abordar las habilidades afectivo-sociales, morales, cognitivas y conceptuales, lo que permite el desarrollo integral del sujeto.

Gracias estas evaluaciones logramos identificar avances a lo largo de las sesiones en relación a los niveles de pensamiento, se progresa en ellos, desde los más simples a los más complejos, sin embargo notamos un problema fundamental, el cual era que no podían generar reflexiones cuando se les contrargumentaba, o tampoco tenían la capacidad plantear opiniones en el que evaluaran sus propias percepciones “El objetivo que menos logro tuvo fue el de reconocer falacias y las pocas personas que lo lograron creemos que no fue debido al taller, sino a habilidades que ellos ya traían consigo y que se hicieron evidentes durante el diálogo, por ejemplo al momento de dar contraejemplos a las situaciones que se iban mencionando” (Cf, Informe ELAB III, 2012: 121)

Los casos que se denominan como especiales y que en ultima son los niños que contienen en su personalidad los rasgos que plantea el riesgo social, solo llegaban al nivel de pensamiento que se define por el verbo comprender, es decir al primer nivel de pensamiento que plantea la taxonomía de Bloom y Anderson -la cual se utiliza transversalmente en toda la educación formal-, como es el primer nivel de pensamiento no permite un desarrollo cognitivo optimo, esto no permite un aprendizaje en el que se pueda explotar el potencial de los jóvenes. Justamente los niños que se consideran prioritarios constantemente perdían el hilo conductor de la discusión, y cuando pasaba comenzaban a molestarse o a pelearse. La poca capacidad de mantenerse atentos a la discusión es una expresión de lo que sucede en la sala de clases como también en sus familias.

La poca capacidad de generar avances cognitivos en los niños, se debe a la historia de estos, es decir a las habilidades anteriormente aprendidas en sus experiencias educativas. Es complejo generar avances sustantivos cuando una intervención educativa tiene una corta

duración. Sin embargo comprendimos que obtuvimos un impacto diferente, al constituir lazos afectivos importantes, sobre todo en los niños de 4° básico, quienes en su mayoría se encuentran en situación de vulnerabilidad, nos dimos cuenta que existe en ellos un gran vacío afectivo y justamente en ese ámbito fuimos capaces de incidir, esto nos fue evidente finalizada nuestra intervención cuando los niños consiguieron nuestro teléfono para decirnos que querían vernos, como también en los recreos que muchas veces se reunían alrededor de nosotros para contarnos de sus vidas, a la vez nos planteaba el orientador que fuimos quienes los niños optaban para dialogar y servíamos de colchón afectivo en ellos. Nos fue difícil aceptar tal condición dentro de la institución, ya que al momento de investigar sobre el caso de algún niño, nos aparecían experiencias de abusos, el ir y venir del SENAME, el tráfico de drogas, o incluso veíamos a los chicos sucios, sin el uniforme correspondiente, etc. Tales cuestiones nos demuestran en carne viva lo que deja el riesgo social, y frente a esto me sentía infinitamente pequeño, sin muchas herramientas que pudieran generar un impacto positivo o que ayuden a revertir su situación. Hacerse cargo de situaciones como esta transforma la relación educativa, ya que al momento de generar un acto educativo se hacen evidentes las huellas de las experiencias negativas que ha dejado el riesgo social y no podemos obviarlas o dejarlas pasar, sin embargo en nuestro actual sistema educativo hay pocos espacios que permitan hacerse cargo de situaciones como esta, los aprendizajes esperados y las pruebas normalizadoras no permiten una educación holística, en el que la comprensión del alumno y las posibles formas de recuperar la confianza de este, no son una opción. Asimismo se sigue educando a jóvenes que no tienen el interés en su educación, que piensan constantemente en su familia, en las vivencias del ser pobre, en ser escuchados.

Luego de la intervención quede con profundas contradicciones. Por un lado se influye de manera positiva en las vidas de estos, -se hace evidente por la cercanía que se creó con ellos y por las evaluaciones que aplicamos-, que existió un desarrollo importante a nivel cognitivo como también afectivo-social, pero por otro lado, tuve el conocimiento de una realidad complejísima, en el que la violencia se hacía parte de todo el entramado de relaciones que se daban en la institución, asimismo conocí innumerables experiencias que tenían como común denominador los significados de la pobreza, los cuales iban en

desmedro de los menores. Lo más estremecedor es que solo fui a un colegio, solo conocí a ese grupo de niños, existen cientos de menores que conviven a diario con estas situaciones, cientos de profesores que a diario luchan por dar educación a esos niños, y que en muchas ocasiones estos niños no piensan en estudiar o tener una carrera universitaria, o un futuro real que transforme su situación, sino repetir, reproducir su misma condición.

Capítulo III

Problemas esenciales

Hemos visto a lo largo del trabajo las consecuencias teóricas que provoca el vivir en riesgo social, todo el entramado de significados que dejan a cientos de niños en los límites marginales de la sociedad. A la vez describí una intervención educativa que pretendía generar un impacto positivo, la cual si bien produjo cambios afectivos importantes en los niños, no logro cumplir los objetivos y aprendizajes que se proponían.

No pudimos lograr a cabalidad los objetivos propuestos debido a muchas razones, una de ellas fue la poca capacidad que tuvimos como monitores de crear acciones adecuadas que pudieran solventar las necesidades contenidas por los estudiantes. En este punto se ponen en juego nuestras habilidades, nuestras concepciones del mundo, todo el entramado de experiencias que han conformado nuestra manera de ser docentes, las cuales deben responder a una realidad que no conocíamos e inclusive en algunos de los monitores ni imaginaban. Así es como cuando por primera vez ingresábamos a la institución quedamos impresionados con el alto nivel de violencia, tanto física como psicológica entre los niños, los golpes y las constantes burlas eran pan de cada día. Recuerdo que una de mis compañeras no se explicaba el hecho de pelearse e insultarse constantemente, notaba que existía una profunda diferencia entre su cultura y la cultura de ellos, no la entendía. Esto nos habla de nuestra propia formación docente. Cuán preparados estamos para adaptarnos a contextos culturales diversos o para enfrentar nuestros propios fantasmas personales, nuestras propias carencias. Así es como nuestro proceso de adaptación a una cultura que no conocíamos fue lento, nos dimos cuenta que nuestras capacidades como docentes fueron superadas por esta realidad, y a pesar de que conocíamos los contenidos y la metodología

en cuestión, no pudimos lograr lo que planteábamos. La poca capacidad de adaptarnos rápidamente a las relaciones que se generaban en la institución influyó mucho en la conformación de nuestro taller, como lo vimos en la descripción debimos que considerar desde un principio la separación del curso en cuatro grupos, como también haber hecho que estos fueran estables, muchas cosas que no pudimos diagnosticar desde un principio producto de nuestra poca experiencia en este tipo de situaciones, como también de nuestra falta de habilidades para afrontarlas.

Asimismo, nosotros vivimos en carne propia los significados que se forman desde la situación de vulnerabilidad. Por ejemplo, uno de los días que estuvimos dentro de la institución un niño que pertenecía al 3° básico, golpeaba constantemente a sus compañeros, dejando a uno al borde de las lágrimas. Justo en ese momento me encontraba en el patio y presencié los hechos, por lo que me acerqué al menor en cuestión y le repliqué que no le haga más daño a su compañero, él me responde “quién te conoce a ti viejo cu...”y con ello una invitación a pelear, yo sólo lo miraba sin decir nada, no supe que hacer, que decirle, no pude manejar la situación. Esta y otras situaciones similares las vivíamos contantemente dentro de la institución, y sí al principio nos impresionaba, luego de los días estos sucesos nos resultaban habituales. Sorprende el hecho de que la violencia se normalice, inclusive en nuestra manera de ver las relaciones que allí sucedían.

Si bien, nuestra intervención no logró capitalizar los aprendizajes que en un principio teníamos propuestos, no obstante vimos a lo largo de nuestra intervención que hubo cambios a nivel afectivo, nos conmueve pensar que pudimos influir en el espacio íntimo de los sujetos, comprendimos por esto, que es en este nivel -que poco o nada se potencia en las instituciones- donde se logran grandes cambios en los aprendizajes, sobre todo cuando comprendemos que son niños a los cuales les impartimos nuestra intervención.

La imposibilidad de generar aprendizajes efectivos en los niños que presentan esta condición, es un serio problema educativo, no es solamente una dificultad que repercute en las instituciones educativas, sino en todo el entramado de acciones que se han creado para solventar estas carencias, las cuales nacen como políticas al mejoramiento educativo, pero más que describir las acciones de los distintos organismo que ayudan a las instituciones

educativas que se encuentran en riesgo social, es evidenciar que todavía falta mucho por hacer. Tales organismos son superados por su propia realidad y esto lo evidenciamos cuando comprendimos que los niños denominados prioritarios todavía se encuentran en bajos niveles de pensamiento, no respetan a sus compañeros como tampoco a sus profesores.

Hemos visto a lo largo de esta investigación que existen distintas instancias estatales que tienen un puesto en las instituciones educacionales con riesgo social o que tienen una incidencia en los menores denominados prioritarios, las que hemos mencionado hasta ahora han sido SENAME, PIE y la ley SEP. En conjuntos estas ayudan a promover soluciones frente a los problemas psicosociales que traen los menores. Cada cual aporta desde sus propias capacidades al problema de lo vulnerable. Primeramente el PIE nos brinda un apoyo en lo estrictamente pedagógico, tomando en cuenta las necesidades cognitivas como también psicológicas de los menores, tales necesidades son cualificadas con el fin de que puedan ser medidas dentro de los contenidos mínimos aceptados por el gobierno. La ley SEP desde otra perspectiva aporta una subvención económica para que los establecimientos que tienen niños prioritarios puedan invertir en planes de mejoramiento educativo y así los alumnos puedan alcanzar los niveles mínimos de aprendizaje. Por último, el SENAME se inserta con el fin de brindar protección y corrección a los infantes implicados en situaciones que afectan sus derechos.

Bajo las experiencias que tuvimos en nuestra intervención y los datos que hemos recogido durante el trabajo, hemos podido observar que todavía existen falencias en la manera en cómo se abordan las situaciones de aprendizaje en los niños considerados vulnerables, a pesar de que existe una gran red de apoyo a las escuelas y a las familias, todavía los índices de menores implicados en delitos aumentan, como también los aprendizajes mínimos no son cubiertos.

Uno de los problemas esenciales que se muestra en esta situación es que los menores no generan aprendizajes, es una dificultad que se presenta de manera transversal en toda la institución, existen menores que no saben leer en 4° básico, alcanzado niveles de pensamiento mínimos, los aprendizajes que se imparten no son capitalizados por los

estudiantes. Esto implica que la institución no logra cumplir con sus objetivos, obviamente no podemos generalizar, hay muchos niños que han logrado adquirir conocimientos sobre las materias impartidas, sin embargo, hay muchos que no terminan la etapa escolar. Es en este punto donde el colegio en su afán de educar pasa a ser un centro de custodia, es decir, que la escuela sirve como una segunda casa en la que se les brinda los alimentos y los mantiene un día más fuera de las calles.

Otro problema que surge a lo largo de la investigación es el rol que cumple la escuela como agente de reproducción social, así es como esta propaga los mismos significados que se han construido en situaciones de pobreza, no pudiendo incidir de manera positiva en la personalidad de los menores, sino más bien, es en la escuela donde se reafirman continuamente los valores adquiridos, el puesto ético/moral que tiene el colegio se ve limitado a la corrección y coartación de las acciones de los menores, sin intentar un cambio efectivo en la manera de influir en estos. Teniendo en cuenta que las instituciones educacionales deben constantemente ser evaluadas según los aprendizajes mínimos propuesto por el Ministerio de Educación, resulta todavía más compleja la superación de este tipo de cuestiones, producto de que los estándares que se evalúan sólo residen en lo estrictamente cognitivo, así lo que se potencia en el colegio son las capacidades intelectuales, dejando fuera el entramado de condiciones que estructuran al sujeto. No pudiendo contribuir de manera efectiva al normal desarrollo de los sujetos en cuestión. Ver la educación como un fenómeno cuantitativo sólo ayuda a promover la reproducción de los mismos contenidos, de las mismas metodologías de enseñanza, para los mismos aprendizajes, transformando el hecho educativo en un fenómeno cosificado. Si esta lógica persiste, seguirán existiendo profundas diferencias educativas entre las escuelas de sectores pobres y las colegios de mayor nivel económico, y con ello seguirá siendo más difícil salir de la pobreza.

En tanto que la escuela en nuestra tiempos funciona como reproductora de los contenidos mínimos aceptados por el Estado, también tiene por objeto ser el dispositivo esencial que permite el control y la reafirmación de los significado culturales que promueve el Estado, determinando así una idea de hombre aceptada e intencionada por el mismo. Es por ello, que la escuela en nuestro sistema capitalista produce un tipo de hombre el cual

denominamos económico, que trae consigo los valores que plantea una sociedad neoliberal, así es como la competencia será la piedra angular de la configuración del sujeto. Esto incide en las metodologías ocupadas y en los procesos de evaluación. El verdadero problema es que la educación en este sentido condiciona una idea de hombre y con ello coarta las posibilidades de los estudiantes de poder ubicarse de forma autónoma en la sociedad. Así es como se reproduce una forma de ser. Un sentido.

Capítulo IV

Pedagogía del sentido

Tomando en cuenta las problemáticas que surgen de la relación educación y vulnerabilidad, expondré una metodología pedagógica que pueda mitigar las falencias educacionales que contienen este tipo de instituciones. Por ello, el fin de este apartado es constituir una idea de docente que tenga la capacidad de lograr avances significativos en los estudiantes en riesgo social. Para esto, contextualizaremos las problemáticas anteriormente expuestas y a su vez daré a conocer las directrices que constituyen a un docente desde una pedagogía del sentido.

Al comprender el problema de producir aprendizajes en colegios con riesgo social, y la imposibilidad de canalizar a través de los mecanismos anexos a las instituciones, nos invita a preguntarnos qué es lo que no se satisface por parte de todas las instituciones que brindan orientación a la vulnerable población estudiantil. Hemos descubierto que los objetivos comunes se sitúan en la aprobación de aprendizajes mínimos propuestos por el Estado, estos justamente sólo advierten el proceso cognitivo de los menores en cuestión, cuantificando así los resultados a través de pruebas estandarizadas como lo es el SIMCE la educación pasa ser una situación medible, con la finalidad de ser garante de aprobar los estándares mínimos en las distintas evaluaciones que plantea el MINEDUC. Al parecer la forma como actúa nuestro actual sistema educativo no funciona en sectores que se encuentran en un estrato social bajo, sólo hay que ver las mismas mediciones que genera el Estado, el SIMCE es prueba de ello, en sectores con menos poder económico los resultados son inferiores, tal condición se ha presentado por años en nuestro país y sin embargo, no se ha creado un cambio efectivo que ayude a frenar esta situación.

Tomando en cuenta lo anterior se hace necesario generar cambios estructurales. Se debe transformar la mirada que se tiene de la educación, así los agentes que promueven la enseñanza y las autoridades de cada institución, deben entender que la educación no es sólo un resultado, no es sólo una calificación. Por lo que debe haber un cambio de paradigma que sostenga una nueva manera de ver a la educación, así bajo esta idea, la educación “no se entiende como una filosofía, o religión, o ética, o política aplicada, sino como “un proceso vital de conferir sentido” (Londoño, 2010: 40). Cabe decir que en todo acto educativo se confiere como verdadero, donde no se toman en cuenta las experiencias de los chicos, así la praxis que tienen las instituciones educativas recae en imponer los valores añejos que trae consigo la sociedad, no generando opciones que permitan el diálogo entre estudiantes y docentes, en el que se expongan sus propias vivencias y miradas del mundo, “la jerarquía inamovible de los valores que establece en el procedimiento de corrección tiende a obviar todo el rico trasfondo de servidumbres y dependencias concretas con las que están entretejidos los valores morales en la vida cotidiana” (Moscoso, 2004: 43) Es por el afán de educar sobre los parámetros que establece la sociedad, que perdemos el sentido de la educación, y la situamos en una mera reproductora de la idea de hombre que tiene nuestro sistema.

Así la característica esencial que tiene esta idea pedagógica es su contenido dialógico, ya que constantemente esta puesta en diálogo con la subjetividad del estudiante “las realidades sociales no son mecanismos que debemos simplemente aceptar, sino significados que compartimos y que debemos interpretar y renegociar continuamente” (Londoño, 2010: 32) el componente esencial recae justamente en encontrar sentido a las situaciones cotidianas vividas por los integrantes de la comunidad escolar y sobre todo en los casos de los menores denominados prioritarios, se debe por tanto brindar sentido o significación en un diálogo constante con los estudiantes, tomando en cuenta la historia precedente que tienen los chicos en el proceso de aprendizaje. Este es un gran desafío, ya que desde esta perspectiva se debe cambiar nuestra forma de ver lo educativo, replantearse el puesto de este como también la posición del docente dentro del proceso educativo, así nace la siguiente inquietud: “¿cómo - desde la educación - podremos ser capaces de tomar distancia de lo que sabemos, para reflexionar sobre el propio conocimiento y las nuevas realidades que condicionan nuestra mirada del hombre y del mundo?” (Londoño, 2010: 33) Así la

praxis educativa se centra en la reflexión crítica de su propia condición, donde el docente constantemente está dispuesto a mirar más allá de los límites que le brinda el colegio, analizando su propia comprensión de la realidad y los conocimientos que continuamente intenciona.

Considerando esto, la misión de nuestra visión pedagógica recae en preguntarse continuamente por la idea de hombre que queremos aportar a la sociedad, así es como lo antropológico se vuelve la piedra angular de nuestro quehacer educativo, ya que este plantea la necesidad de preguntarnos ¿qué es el hombre?, y al hacerlo estamos entregando un significado, es un hecho que en cada acción que generamos como docentes expresamos nuestras propias forma de ver el mundo, nuestras propias carencias, miedos, etc. y es desde esta condición donde ayudamos a configurar el ser, sin embargo “no es algo que se logra de una vez para siempre por más esfuerzos que hagamos, por más saber que tengamos; es necesario verlo como una construcción permanente e inacabada ya que las experiencias del ser humano son siempre impredecibles, cambiantes, nuevas y por qué no, muchas veces desconcertantes y desestabilizantes” (Londoño, 2010: 34) El espacio de la indeterminación que resuelve esta idea nos invita a la conservación de la sospecha, de encontrarnos en la permanente crítica y esto repercute en nuestras acciones, en nuestro sentido de ser docentes. Considerando lo anterior ¿Cuál sería nuestra idea de docente? Sabemos que el principal acto educativo que se genera en los colegios, parte por un compromiso entre profesores y estudiantes, la facticidad de la realidad educativa hace que necesariamente se genere una relación entre estos dos, y a la vez el docente contiene un compromiso con la profesión, no obstante, esta “relación de compromiso del educador para con la profesión que él abrazó está siendo ofuscada por una crisis de autoridad, manifestada por la desvalorización del papel del profesor (como persona y profesional) por una razón ideológica y política, lo que lo arrastra al casuismo declarado y hace que el educador pierda la «esperanza»” (Gomes, 2002: 58) es una consecuencia de los problemas vistos anteriormente que el profesor a perdido terreno en el proceso educativo, su puesto a sido reducido a la representación de ideales ya puestos en jaque por los mismos estudiantes, más aun en sectores vulnerables, debido a que los valores representados por el docente ya no sirven, así es que “cuando ideas, valores, creencias, están siendo cuestionados, pues el ideario que servía como referencia para la postura humana se revela inconsistente frente a los problemas creados por

una nueva realidad” (Gomes, 2002: 60) no podemos limitar los significados de la realidad. Por lo tanto la tarea del profesor consiste en una continua revisión de su praxis pedagógica y a la vez debe disponerse para considerar la unicidad de la realidad, donde cada problema que surja de ella tiene una solución única, debe por tanto, aprender a leer la realidad desde los ojos de la reflexión y la crítica “debe hacer un esfuerzo para abrir y constantemente desarrollar los caminos de comunicación entre sus objetivos, sus límites, su propia identidad (como educador), el contexto escolar de que forma parte, la realidad de su aula y la realidad de su práctica pedagógica” (Gomes, 2002: 60) Así es que en tal comunicación se expresan las contradicciones que muestra la realidad, desvelando los limitantes propios del sujeto, de la estructura colegio y su función en el aprendizaje, demostrando el puesto del sujeto en el mundo.

La acción educativa que tiene nuestra idea de profesor entiende al sujeto en su diferencia, comprendiendo que es en esta cuando se le permite la verdadera libertad, por lo que las acciones del docente frente al pupilo en cuestión deben ser consecuentes, tanto su expresión lingüística como sus actos deben comprender una relación lógica ética “No vale un discurso muy articulado, en que se defienda el derecho de ser diferente y una práctica negadora de ese derecho” (Gomes, 2002: 61). La libertad en este aspecto no significa que los alumnos puedan generar cualquier acción dentro de la clase, transformando esta en libertinaje, sino muy por el contrario, se establecen los límites propios para que haya una buena convivencia, y es en estos límites donde se propaga la creatividad, los afectos y lo cognitivo. Las consideraciones prácticas que tiene esta idea de pedagogo se inscriben en permitir potenciar de forma holística al estudiante en cuestión.

La pedagogía del sentido puede ser llamada también pedagogía de la reflexión, ya que promueve el encuentro de un proceso de constante revisión de nuestra propia formación docente como también nuestra manera de generar los aprendizajes “La constitución de una nueva práctica, siempre exigirá una reflexión sobre la experiencia de vida escolar del profesor, sobre sus creencias, posiciones, valores, imágenes y juicios personales” (Gomes, 2002: 65) Por ello es necesaria la transformación de la mirada de los distintos profesores sobre el puesto que tienen en la sociedad, tratando constantemente de situarse como elementos claves para la transformación social de los cientos de niños a los cuales les imparten clase. Así es que la práctica reflexiva es un proceso de liberación, porque permite

al educador desarraigarse de «los modelos convencionales» cristalizados en su historia escolar y en su práctica pedagógica.

Entonces la pedagogía del sentido o de la reflexión permite una salida de nuestro actual sistema educativo, donde ya no se valore la educación tecnicada, no se vea a la educación como el mero paso para llegar a ser trabajadores, sino en el espacio óptimo donde se construya un sentido entre profesores y educandos, “el profesor no enseña a aprender simplemente, sino que él aprende a enseñar con sus estudiantes, con otros profesores, con las situaciones vividas, discutidas, con las preguntas y las respuestas que resultan de situaciones problematizadoras diversas” (Gomes, 2002: 58)

CAPITULO V

Conclusiones finales

Con el fin de responder a la problemática de la imposibilidad de generar aprendizajes en situaciones de vulnerabilidad pude obtener las siguientes conclusiones:

1.- La producción de lo vulnerable descansa sobre la caracterización de la condición socioeconómica que determina el Estado. Lo vulnerable como una manera de ser en el mundo es constantemente producido por los distintos dispositivos que tienen un rol sobre las políticas públicas, las cuales influyen en las necesidades básicas que permiten la vida en sociedad. Así, nuestro país que se constituye con los significados del neoliberalismo, se permite la existencia de sectores en riesgo social, e inclusive todos los significados generados en este tipo de situaciones son reproducidos por las instituciones que tienen la labor de subsanar a los sujetos que viven en condición de pobreza.

2.- El puesto de la educación en el sistema económico actual sólo reproduce los significados que se establecen en situaciones de vulnerabilidad, no pudiendo aportar a la transformación social de los sujetos en cuestión, aún cuando existen distintas redes de apoyo que intervienen para la superación de tales condiciones. Es decir, son superadas las instituciones que brindan apoyo tanto a nivel educacional como a nivel social, esto lo vemos cuando analizamos la gran diferencia que existe entre la educación que se imparte en sectores sociales bajos, con la calidad de aprendizajes que se entrega en estratos sociales altos.

3.- Producto de nuestra intervención dentro de una institución que contiene en su mayoría los denominados alumnos prioritarios pudimos comprender lo complejo que era generar aprendizajes, como también lo que significa convivir con los significados que trae consigo lo vulnerable. Resulta difícil concebir la idea de plantearse en una cultura distinta, de involucrarse en los significados de lo vulnerable, la violencia implicada en las relaciones que se generan en esta situación sorprende e inmoviliza. Tal condición que se arrastra por años y que se da desde una cultura fundamentada por la violencia, no permite llevar a cabo los objetivos educativos que se proponen, se trastoca el fin de la institución educativa, la cual sólo tiene la función de ser garante de alimentación y protección de los menores.

4.- La imposibilidad de generar aprendizajes en instituciones con riesgo social es uno de los problemas más importantes a lo largo del trabajo, no sólo porque se identifica que los resultados educativos son nefastos al momento de ser evaluados, sino porque es una situación que afecta transversalmente al sistema educativo. Es un problema que afecta a todos los agentes que participan de este proceso, ya sean profesores, alumnos, familias, instituciones de apoyo, etc. se pone en juego aquí todo el trabajo pedagógico implicado en la entrega de aprendizajes. El cual se sintetiza en la comprensión de habilidades técnicas que permitan el desarrollo productivo del sujeto en la sociedad, es decir, se educa con un fin productivo económico, así las instituciones fundamentados por el currículo se encargan de intencionar los aprendizajes en instancias meramente cognitivas, por tanto, el pupilo se muestra como un ser que sólo tiene capacidades intelectuales, dejando fuera todas las aptitudes que construyen las habilidades del hombre. Es por esto, que se hace necesario comprender una nueva pedagogía, la que denominamos como pedagogía del sentido o reflexionante, la que tiene por objeto cambiar el paradigma de lo educativo, en donde se revitalicen las relaciones entre los integrantes del proceso educativo. Asimismo la idea de docente que trae consigo esta noción pedagógica invita a la constante revisión del accionar pedagógico, donde continuamente este tiene la misión de criticar y reflexionar sobre la mejora estudiantil, pero no sólo de los contenidos intelectuales de este sino de manera holística, así es como el profesor de la reflexión construye un significado con los estudiantes y reafirma las habilidades en todos los planos de su personalidad. Tengo la

certeza que es desde este cambio donde podemos contribuir a la entrega de los aprendizajes.

Bibliografía

1. CAMPILLAY, GONZALES, LARRONDO. 2004. Desarrollo de competencias en los equipos de atención primaria para el trabajo con adolescentes. Universidad Austral de Chile, Instituto de salud pública. 5 p.
2. CENTRO DE INVESTIGACIONES EN EL PROGRAMA FIOSOFIA PARA NIÑOS. Filosofía para niños. Extraída el http://www.izar.net/fpn-argentina/esp_filo0.html [consulta 7 mayo 2015]
3. CORVERA, N. 2011. Participación ciudadana de los niños como sujetos de derecho. *Persona y sociedad*, núm. 2 pp. 73-99.
4. CHILE. Fundación de paz ciudadana.2003. Delincuencia juvenil en Chile: tendencias y desafíos. 2 p.
5. CHILE. Ministerio de educación. 2014. Anuario estadístico. 40 p.
6. ESTADOS UNIDOS. Asamblea general de las naciones unidas. (1989). [artículo 49]. Convención de los derechos del niño. 2 p.
7. FOUCAULT M. 1979. Vigilar y castigar. España, Siglo XXI. 144 p.
8. FUENTES, G. M. R. 2012. Jean Piaget, aportes a la educación del desarrollo del juicio moral para el siglo XXI. Facultad de Ciencias de la educación, Universidad Católica del Maule. <http://www.convergenciaeducativa.cl/principal/wp-content/uploads/01-piaget.pdf>
9. GARCIA G. y AGUILAR. 2007. Psicoanálisis y política: La teoría de la ideología de Slavoj Zizek. *International Journal of Zizek Studies* N° 3
10. GARCIA M. Y DOMINGUEZ E. 2012. Desarrollo teórico de la resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: una revisión analítica. *Revista latinoamericana de ciencias sociales niñez y juventud*,11 (1), pp. 63 - 77
11. GOMES L. P. 2002. El educador reflexivo: notas para la orientación de sus prácticas. *Educar* 32, pp. 57-67
12. GRAU O. 2007. Académica de la facultad de filosofía y humanidades de la Universidad de Chile. Entrevista personal. Santiago
13. HENOCH, P. 2010. Vulnerabilidad Social. Más Allá de la Pobreza. Informe social n°128-1.

14. ILLANES M. A.1991. "Ausente, señorita" El niño chileno, la escuela para pobres y el auxilio, Chile, 1890-1990. CHILE, Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas. 4 p.
15. LODOÑO O. E. 2010. La producción de sentido en la experiencia pedagógica. *Itinerario educativo*, n°55, pp. 39-63
16. MARCHESI, CARRETERO y PALACIOS. 1984. Psicología evolutiva: Teorías y métodos. Alianza, Madrid.
17. MENÉNDEZ E. 1985. Habermas, culminación de la tradición filosófico histórico moderna. Ponencia en seminario organizado por el instituto superior de filosofía - Valladolid y la fundación Friedrich Ebert. Salamanca.
18. MINEDUC. Registro de planificación PIE <http://www.educacionespecial.mineduc.cl/index2.php?id_portal=20&id_seccion=3084&id_contenido=1516>[Consulta 15 agosto 2015]
19. MOSCOS. P. M. 2004. Educación moral como pedagogía del sentido: una reivindicación del juicio reflexionante en la ética. *Revista latinoamericana de estudios educativos*. N° 2, pp. 29-45.
20. NORIEGA, R. Y. 2008. La hermenéutica aplicada a la interpretación del texto. Venezuela: Universidad de Carabobo. Pp. 2.
21. PARAM, P. y PEREZ F. 2011. Educación y criminalidad juvenil en Chile, (22). Santiago. Universidad de Chile. Facultad de economía y negocios. 22 p.
22. PSICODIAGNOSIS. 2015. Psicología infantil y juvenil. <http://www.psicodiagnosis.es/areaclinica/trastornosemocionales/trastornodelvinculo/index.php>. [Consulta: 27 noviembre 2015]
23. SALAZAR, B. 1995. Dominación y liberación. San Marcos. Facultad de letras y ciencias humanas universidad nacional mayor de San Marcos. 265 p.
24. SENAME. Misiones y objetivos SENAME. 2007. <http://www.sename.cl/wsename/estructuras.php?name=Content&pa=showpage&pid=2>. [Consulta: 22 septiembre 2015]
25. SIMCE. Para qué se usa el Simce. <<http://www.agenciaeducacion.cl/simce/que-evalua-el-simce>>. [Consulta 3 noviembre 2015]
26. TORRES, C.2003.Ideología, educación y reproducción social. *Revista* 32
27. WORLDMAN, G.2003. Algunas consideraciones sobre pobreza y vulnerabilidad social. <www.techo.org/wp-content/uploads/2013/02/wormald.pdf> [Consulta 08 noviembre 2015]

ANEXO 1

“Secuencia didáctica de dialogo filosófico”

Este anexo presenta una planificación de la sesión “Pensando mis emociones”, en donde se describen los aprendizajes, una breve definición de las emociones, como también la secuencia entre monitores y participantes, donde se plantean las acciones entre estos.

METAS DE APRENDIZAJE Y SECUENCIA DIDÁCTICA

Sesión n°: 6		Horas pedagógicas: 4	
Monitor: Natalia Ruiz			
Grupo N°1			
Monitor(a) responsable:			
José Silva, Natalia Ruiz.			
Establecimiento:	Curso:		Fecha:
Colegio Nanihue	Diálogo filosófico 4° básico		13 y 20 de Noviembre
TEMÁTICA			
¿Cuáles son mis emociones?			
¿Por qué temo expresarme?			

SESIÓN DE DIÁLOGO FILOSÓFICO CON NIÑOS

Metas de aprendizaje específicas de esta sesión:
Comprender las emociones como predisposiciones a la acción

Reconocer los mecanismos aprendidos.

Comprender los motivos por los cuáles se esconden los sentimientos.

Evalúan consecuencias de las de formas de reaccionar frente a una emoción

SECUENCIA DIDÁCTICA (M) MONITOR/ (P) PARTICIPANTE

Nº de Secuencia	M/P	Descripción de la actividad	
1	M	Presenta el tema de las emociones junto con imágenes Se presenta el tema y al final de la sesión se presentan las imágenes para distinguir las diferentes emociones.	ML
2	P	Lo niños evalúan las emociones y las clasifican de acuerdo a si les gusta o no les gusta lo que sienten. La discusión se dio a partir de identificar las diversas emociones.	ML
3	M P	Dialogan en torno a qué resulta al reaccionar de una determinada manera frente a una emoción.	L

4	M	<p>Presenta y explican cuáles son los mecanismos de defensa</p> <p>La segunda sesión es cancelada por actividades finales de los cursos.</p>	<p>NL</p> <p>NL</p>	NL
5	P	<p>Revisan guía de los mecanismos de defensa y identifican en su propia vida cuando las usan</p> <p>La segunda sesión es cancelada por actividades finales de los cursos.</p>	NL	
6	M	<p>Hace conexión entre las emociones, las reacciones y los mecanismos de defensa</p> <p>La segunda sesión es cancelada por actividades finales de los cursos.</p>	NL	
7	M	<p>Síntesis.</p> <p>La segunda sesión es cancelada por actividades finales de los cursos.</p>	NL	

Glosario: Defina o describa brevemente conceptos, procesos de pensamiento y disposiciones afectivas cruciales intencionados en esta

sesión como metas de aprendizaje.
Emoción: predisposición a la acción
Reacción:
Mecanismo de defensa:

Material didáctico. Anexos.
Set de fotocopias con los mecanismos de defensa más recurrentes.
Imágenes que representen emociones (rabia, alegría, pena, amor, ternura, sorpresa, miedo, etc.)

ANEXO 2

“Evaluación de los procesos de aprendizajes centrada en el desarrollo de habilidades afectivo-sociales, morales, cognitivas y conceptuales”

En el anexo 2 se presenta la tabla de evaluación de habilidades cognitivo afectivas que creamos en la ELAB II con nuestra docente a cargo, la cual tiene por objeto evidenciar los logros observados por los estudiantes en cada sesión. En la columna izquierda se expresan los aprendizajes que se muestran de manera transversal en la comunidad dialógica; en la columna derecha se ubican las sesiones y el número de estudiantes que lograron tal aprendizaje. Esta se divide en tres fases: objetivos esperados observados, medianamente observados y no observados.

Objetivos observados a lo largo de las sesiones.

	SESION 1	SESION 2	SESION 3	SESION 4	SESION 5	SESION 6	SESION 7
--	-----------------	-----------------	-----------------	-----------------	-----------------	-----------------	-----------------

Sigue el hilo conductor de la conversación	x	X	14	17	19	22	
Integra en sus opiniones las ideas expuestas por sus compañeras, las ilustra, complementa, refuta, explicita	x	X	7	14	16	18	
Fundamenta racionalmente sus opiniones	x	X	5	9	11	12	
Es flexible, capaz de modificar sus prejuicios cediendo ante argumentos contundentes	x	X	2	10	8	10	
Es capaz de evaluar las consecuencias futuras de sostener una postura ante una idea	x	X	3	8	8	11	
Descubre falacias o contradicciones	x	X	2	3	8	5	
Es receptivo y empático. Se contacta visualmente con los demás.	x	X	20	17	19	22	

Objetivos medianamente observados a lo largo de las sesiones:

	SESION 1	SESION 2	SESION 3	SESION 4	SESION 5	SESION 6	SESION 7
--	-----------------	-----------------	-----------------	-----------------	-----------------	-----------------	-----------------

Sigue el hilo conductor de la conversación	x	X	13	16	7	5	
Integra en sus opiniones las ideas expuestas por sus compañeras, las ilustra, complementa, refuta, explicita	x	X	10	13	10	7	
Fundamenta racionalmente sus opiniones	x	X	10	10	9	7	
Es flexible, capaz de modificar sus prejuicios cediendo ante argumentos contundentes	x	X	8	6	8	8	
Es capaz de evaluar las consecuencias futuras de sostener una postura ante una idea	x	X	7	14	8	7	
Descubre falacias o contradicciones	x	X	0	2	2	0	
Es receptivo y empático. Se contacta visualmente con los demás.	x	X	9	12	8	3	

Objetivos no observados a lo largo de las sesiones:

	SESION 1	SESION 2	SESION 3	SESION 4	SESION 5	SESION 6	SESION 7
Sigue el hilo conductor de la conversación	x	X	3	0	4	3	
Integra en sus opiniones las ideas expuestas por sus compañeras, las ilustra, complementa, refuta, explicita	X	X	11	5	4	4	
Fundamenta racionalmente sus opiniones	X	X	14	13	9	10	
Es flexible, capaz de modificar sus prejuicios cediendo ante argumentos contundentes	X	X	19	15	15	11	
Es capaz de evaluar las consecuencias futuras de sostener una postura ante una idea	X	X	19	9	14	9	
Descubre falacias o contradicciones	X	X	28	27	20	24	
Es receptivo y empático. Se contacta visualmente con los demás.	X	X	9	2	4	4	

