



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA

REPRESENTACIONES SOCIALES DE ESTUDIANTES EN FASE DE ADOLESCENCIA
TEMPRANA ACERCA DE SUS MOTIVOS DE DESERCIÓN DEL SISTEMA
EDUCACIONAL TRADICIONAL Y QUE ACTUALMENTE PARTICIPAN EN UNA
ESCUELA LIBRE.

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE PROFESORA DE EDUCACIÓN
DIFERENCIAL, ESPECIALIDAD PROBLEMAS DE AUDICIÓN Y LENGUAJE.

AUTORAS:

LORENA ALEJANDRA ALVARADO ROJAS
CATALINA DANAE MERINO FLORES

PROFESOR GUÍA:

JOSE PATRICIO ESCORZA WALKER

SANTIAGO DE CHILE, JUNIO DE 2020.

AUTORIZACION SIBUMCE



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA
EDUCACION SISTEMA DE BIBLIOTECAS – DIRECCION
DE INVESTIGACION



IDENTIFICACION DE TESIS/INVESTIGACION

Título de la tesis,
memoria o seminario: REPRESENTACIONES SOCIALES DE ESTUDIANTES EN FASE DE
ADOLESCENCIA TEMPRANA ACERCA DE SUS MOTIVOS DE DESERCIÓN DEL
SISTEMA EDUCACIONAL TRADICIONAL Y QUE ACTUALMENTE PARTICIPAN EN
UNA ESCUELA LIBRE.

Fecha: JUNIO, 2020.

Facultad: FILOSOFÍA Y EDUCACION.

Departamento: EDUCACION DIFERENCIAL

Carrera: PEDAGOGIA EN EDUCACION DIFERENCIAL, ESPECIALIDAD PROBLEMAS
DE AUDICION Y LENGUAJE.

Título y/o grado: LICENCIADA EN EDUCACION Y PEDAGOGIA EN EDUCACION
DIFERENCIAL, ESPECIALIDAD PROBLEMAS DE AUDICION Y LENGUAJE.

Profesor guía/patrocinante: JOSE PATRICIO ESCORZA WALKER.

AUTORIZACIÓN

Autorizo a través de este documento, la reproducción total o parcial de este
trabajo de investigación para fines académicos, su alojamiento y publicación
en el repositorio institucional SIBUMCE del Sistema de Bibliotecas UMCE.

Catalina Merino Flores

Nombre/Firma

Lorena Alvarado Rojas

Nombre/Firma

Santiago de Chile, 31 de Diciembre 2020

DEDICATORIA

A los incomprensidos, inadaptados, a los que creyeron que fallaron, que el sistema les quedaba grande, que les hicieron creer que no servían y los trataron como un número más, a los que todavía no se encuentran en esta sociedad.

A Don Alfredo y Alejandra.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a Espacio Küyen por abrirnos sus puertas y dejarnos ver otros estilos de enseñanza-aprendizaje.

A los estudiantes y a sus familias, que participaron e hicieron posible ésta investigación.

Agradecemos a Natalia Valenzuela y Patricio Escorza por acompañarnos y guiarnos en este proceso, aportando desde su experiencia y experticia a nuestra formación.

A nuestras familias por el apoyo constante y paciencia infinita.

A Camila y Diego por su incondicionalidad y amor.

Y a todas y todos que formaron parte de nuestra formación.

TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN	8
INTRODUCCIÓN	10
CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	12
PROBLEMA	13
<i>Antecedentes del problema.</i>	13
<i>Problema.</i>	16
<i>Justificación del problema.</i>	17
CAPÍTULO II OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	21
PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	22
OBJETIVO GENERAL	22
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	22
CAPÍTULO III MARCO TEÓRICO	23
CONDICIÓN HUMANA	24
CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA REALIDAD	32
NEOLIBERALISMO	34
<i>Neoliberalismo como definición.</i>	34
<i>Neoliberalismo en Chile.</i>	35
<i>Neoliberalismo y sus consecuencias en la educación chilena.</i>	36
SISTEMA EDUCATIVO CHILENO	40
<i>Legislaciones.</i>	41
Ley orgánica constitucional de enseñanza (1990-2009)	42
Ley general de educación (2009 a la actualidad).	42
<i>Rol del estado en la educación.</i>	44
<i>Sistema de medición.</i>	45
Funciones ejecutivas	47
¿QUÉ SE ENTIENDE POR EDUCACIÓN?	50
<i>Enseñanza formal.</i>	51
<i>Enseñanza no formal.</i>	51

<i>Enseñanza informal.</i>	52
DESERCIÓN ESCOLAR	52
<i>¿Qué se entiende por deserción escolar?</i>	52
<i>Deserción escolar en Chile.</i>	53
<i>Causas de deserción.</i>	53
<i>Planes de retención escolar.</i>	55
LA OTRA EDUCACIÓN	56
<i>Educación popular.</i>	56
Escuelas populares.....	56
Escuelas libres.	57
Método Lefebvre Lever.	57
ADOLESCENCIA TEMPRANA.....	59
REPRESENTACIONES SOCIALES.....	59
<i>Dimensiones de la representaciones sociales.</i>	62
<i>Dinámica de las representaciones sociales.</i>	63
<i>Funciones de las representaciones sociales.</i>	63
<i>Representaciones sociales en el campo educativo.</i>	64
CAPÍTULO IV MARCO METODOLÓGICO	67
PARADIGMA DE INVESTIGACIÓN	68
ENFOQUE METODOLÓGICO: TEORÍA FUNDAMENTADA	69
<i>Codificación abierta.</i>	70
<i>Codificación axial.</i>	71
<i>Codificación selectiva.</i>	71
<i>La matriz condicionada.</i>	72
DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN: ESTUDIO DE CASOS MÚLTIPLES	72
<i>Decisión muestral.</i>	73
Selección de los casos de estudio.	73
Participantes del estudio.	74
TÉCNICA DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	76
<i>Técnica de análisis de la información.</i>	76
CONSENTIMIENTO INFORMADO.....	77

CAPÍTULO V PRESENTACIÓN DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	78
ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	79
<i>Análisis de los incidentes.....</i>	<i>79</i>
<i>Categorización</i>	<i>85</i>
Codificación abierta.....	85
Codificación axial.....	89
Codificación selectiva.....	93
<i>Discusión: Desarrollo de la Teoría Sustantiva.</i>	<i>96</i>
CAPÍTULO VI CONCLUSIONES Y PROYECCIÓN	103
CONCLUSIONES	104
PROYECCIONES.....	109
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	110
ANEXOS	117

Resumen

La deserción escolar en Chile es un problema que si bien, de parte del Ministerio de Educación han implementado diversas políticas para la retención, aún existe y mayoritariamente por razones aún desconocidas. Dentro de este marco de deserción, y con la finalidad de dar una alternativa de educación distinta a la del sistema educativo tradicional, es que nacen las escuelas libres y/o populares.

La presente investigación tiene como objetivo identificar y describir los motivos de deserción del sistema educacional tradicional de estudiantes en adolescencia temprana, e interpretar sus razones de permanencia en una escuela libre/popular.

Para realizar esta investigación se utilizó un enfoque de carácter cualitativo. Por medio de la Teoría Fundamentada de Glaser y Strauss, se tomó la información entregada por los/as entrevistados/as, considerando los diversos factores incidentes en la realidad de ellos/as, para lograr obtener una visión general.

Dentro de los resultados y como conclusiones esta investigación deja entrever los factores de mayor relevancia e importancia para las/os sujetas/os de estudio para su desarrollo integral, lo que se podría interpretar como lo que esperan de la escuela.

Finalmente, esta investigación propone voltear la mirada hacia los y las estudiantes, e incluir sus opiniones y deseos para el mejoramiento del sistema educativo regular.

Abstract

School desertion in Chile is an issue that despite the Ministry of Education's efforts to implement various policies for retention still exists, mainly for unknown reasons. Within this framework of desertion and in order to provide an alternative education other than that of the traditional educational system, free and/or popular schools emerged.

This research aims at identifying and describing the reasons behind early adolescence desertion from the traditional educational system and to interpret the reasons for their permanence in a free/popular school.

A qualitative approach was used to carry out this research. The data provided by the interviewees was collected and further analyzed through Glaser and Strauss' Grounded Theory and the various factors incident to students' reality were considered in order to obtain an overview.

Among the results and as conclusions, this research suggests the factors of greatest relevance for the subjects of study regarding their comprehensive development, which can be interpreted as their expectations on the school.

Finally, this research proposes to turn the gaze towards the students and consider their opinions and desires for the improvement of the regular educational system.

Introducción

La deserción escolar en nuestro país actualmente refleja que el 1,07% de estudiantes de enseñanza básica deserta del sistema educativo, en enseñanza media existe un 5,58% de deserción escolar, cifras que reflejan que la deserción en Chile existe y es un problema que necesita ser solucionado (Fundación Sura et al, 2018).

Esta problemática trasciende los sectores socioeconómicos, el tipo de dependencia de los establecimientos educacionales (municipales, particulares/ subvencionados y privados), su contexto cultural, etc. De modo tal que investigaciones han develado que existen factores que se pueden agrupar en dos variables: por una parte, se encuentran los factores intra-escolares y por otra los extraescolares. Así la responsabilidad de la deserción escolar no sólo se limita a la familia y al estudiante, también se consideran factores internos del funcionamiento de las escuelas que motivan al abandono de éstas (Resolución 3904 exento, 2016).

Esta investigación está dirigida a aquellos estudiantes desertores del sistema tradicional, pero que optan por continuar su proceso de escolarización en escuelas libres y/o populares. Descartando de esta forma la deserción escolar causada por enfermedad, u otras formas de educación no formal.

Conforme a esto la siguiente investigación busca revelar factores reales de deserción escolar de niños y niñas que han optado por continuar su proceso de escolarización en establecimientos de educación libre y/o popular.

En relación al enfoque utilizado en esta investigación se basa en uno de carácter cualitativo, éste nos evidenciará una presentación detallada de las percepciones de los y las sujetos/as en relación a un tema en específico (Taylor y Bogdan, 1996).

La siguiente investigación será analizada por medio del paradigma interpretativo, con la finalidad de entender e interpretar desde las percepciones de estudiantes que hayan

participado del sistema educativo tradicional, desertado de éste, y optado por un tipo de educación no formal.

Acompañando este paradigma interpretativo esta investigación se enmarcará en el enfoque metodológico de La Teoría Fundamentada, la cual tiene como objetivo establecer propuestas teóricas, apoyándose exclusivamente en los datos, construyéndose sobre la información, principalmente a partir de las acciones, interacciones y procesos sociales que ocurren entre las personas (Paz, 2003:153).

Desde el enfoque de la teoría fundamentada se conocerán las percepciones de cinco estudiantes en etapa de adolescencia temprana, que han desertado del sistema educativo tradicional y asisten de manera regular a Espacio Küyen, escuela libre ubicada en la comuna de Maipú en la región Metropolitana, teniendo como principales focos para el posterior análisis sus motivos de deserción del sistema regular tradicional y sus razones de participación y permanencia en la escuela libre/popular. Para esto se les realizará una entrevista semi-estructurada.

Finalmente conocer las perspectivas de los y las estudiantes respecto a sus experiencias en el sistema educativo formal y no formal, permitirá contribuir al conocimiento de lo que sucede en la actualidad y dar paso a futuras investigaciones que aporten a dicha problemática, con la finalidad de ayudar a futuros estudiantes en la continuidad con su formación educativa y al mejoramiento del sistema educativo tradicional.

Capítulo I

Planteamiento del problema

Problema

Antecedentes del problema.

La educación chilena ha provocado que cierto porcentaje de estudiantes deserten del sistema educacional tradicional, llevándolos a buscar otros medios para continuar su proceso de educación o simplemente terminar con su escolarización.

UNESCO, habla que la deserción escolar es un problema a nivel mundial que requiere una resolución urgente y en el menor tiempo posible (UNESCO, 2017).

En el año 2015, 63,4 millones de niños y niñas en edad para cursar el primer ciclo de enseñanza básica, no asistían al colegio. Igualmente, 61,9 millones de jóvenes en edad para cursar el segundo ciclo de enseñanza básica, junto con 141 millones en edad de enseñanza media estaban fuera del sistema escolar (UNESCO, 2017).

Al analizar las cifras se ve una disminución en la deserción escolar, pero aún falta crear nuevas políticas públicas para dar respuesta a las problemáticas que causan esta, buscar soluciones para que los y las estudiantes no dejen sus procesos educativos y poder erradicar la deserción en su totalidad.

En América, en 2015, un 5% de los niños y niñas en edad de asistir a primer ciclo de enseñanza básica, un 8% en edad de asistir a segundo ciclo de enseñanza básica y un 24% de quienes tenían edad para asistir a enseñanza media estaban fuera del sistema educativo (UNESCO, 2017).

Actualmente en Chile el 1,07% de estudiantes de enseñanza básica deserta del sistema educativo, mientras que en enseñanza media existe un 5,58% de deserción escolar, cifras que reflejan que la deserción en Chile existe y es un problema que necesita ser abordado (Fundación Sura et al, 2018).

Por su parte, Chile no es un país que se destaque por sus altas tasas de deserción, sin embargo, el Ministerio de Educación ha creado proyectos que buscan que los y las estudiantes se mantengan en el sistema educativo.

MINEDUC en la resolución 3904 del año 2016 aprueba bases administrativas, técnicas y anexos para la licitación de proyectos para el concurso de proyectos de retención escolar, el organismo recaba datos y estadísticas en las cuales se puede vislumbrar que el lugar donde ocurre la mayor tasa deserción del sistema escolar es en las escuelas municipales, entre 5° básico y 3° medio (Resolución 3904 exento, 2016).

A pesar de estas medidas, existen diversos factores que se ven involucrados en la no asistencia a la escuela (deserción escolar). Así lo evidencia la encuesta CASEN aplicada entre los años 2003 y 2011 como se observa en la Tabla 1 (Resolución 3904 exento, 2016).

A continuación, se analizarán algunas razones de no asistencia propuestas por la encuesta CASEN, que es una encuesta de caracterización socioeconómica nacional del Ministerio de Desarrollo Social, tiene un carácter multipropósito e incluye a toda la población del país, con la excepción algunas áreas con dificultad de acceso previamente informadas. Siendo esta el principal instrumento de medición socioeconómica, diseño, evaluación y efectividad de las políticas públicas de carácter social (Ministerio de Desarrollo Social, s.f.).

Tabla 1

Razones no asistencia entre 6 y 17 años

Razones de no asistencia según variables CASEN	Porcentaje			
	2003	2006	2009	2011
Razones económicas	29,0	25,2	22,3	21,1
Razones propias de la experiencia educativa	28,3	31,8	31,8	32,1
Embarazo, maternidad/paternidad	14,8	12,3	15,0	12,2
Otras razones de no asistencia	17,9	20,9	20,5	13,3
Variable CASEN “otra razón”	10,0	9,8	10,5	21,3

Nota: Recuperado de Resolución 3904 exento

Como podemos observar en la Tabla 1, algunas de las razones consideradas para esta encuesta fueron del tipo: económicas, propias de la experiencia educativa, por embarazo, maternidad/paternidad, entre otras (Resolución 3904 exento, 2016).

Cabe destacar que dichas razones pueden ser agrupadas en dos grandes grupos: factores extraescolares (razones económicas, embarazo) y factores intra-escolares (propias de la experiencia educativa). Siendo ésta última de mayor relevancia dado a su crecimiento porcentual a lo largo del tiempo (Resolución 3904 exento, 2016).

Entre los factores de la experiencia educativa se encuentran aquellos ligados al desempeño académico, a la desmotivación respecto a la rutina escolar, al bajo promedio de notas y rendimiento de las y los estudiantes, a una asistencia irregular o simplemente la no asistencia, a la repitencia de cursos, problemas disciplinarios no resueltos a tiempo, al proceso de adaptación de nuevos estudiantes a los establecimientos (cambio de institución o llegada de inmigrantes). Todo lo anterior es denominado “factores de alerta temprana”, dado que su detección oportuna podría incidir en la disminución del abandono escolar (Resolución 3904 exento, 2016)

Sin embargo, en una investigación hecha en escuelas de la comuna de Cerro Navia, arrojó mediante entrevistas un nivel de desmotivación hacia la escuela. Los mismos estudiantes de dichos establecimientos hacen referencia a los múltiples aprendizajes que se generan en este espacio y que sin embargo caen en un sistema homogeneizante. Dichas propuestas pedagógicas no mantienen relación con la realidad del estudiantado por lo que no logran ser interesantes ni aportan vastamente en la construcción de experiencias formativas (Abraham, M. y Lavín, S., 2006).

Cabe destacar entonces, que, aun así, teniendo en poder información como tal, se siguen excluyendo factores intra-escolares como el clima para el aprendizaje o las buenas prácticas pedagógicas, como factores que inciden en el abandono escolar (Sepúlveda, L. y Opazo, C., 2009).

Investigaciones buscan replantear la mirada de la deserción escolar hacia el sistema educativo, considerando las acciones pedagógicas que hoy en día se emplean en los establecimientos, como un factor relevante en éste. Y así poder fomentar una política anti-deserción acorde a la realidad de los y las estudiantes, que ocurre tanto dentro como fuera de la escuela (Sepúlveda, L. y Opazo, C., 2009).

Problema.

La deserción escolar es una problemática presente en nuestro país, que, si bien se han creado medidas para su disminución, éstas no abarcan la totalidad de los factores que inciden en el abandono de los y las estudiantes del sistema educativo.

Como parte de las consecuencias de esta problemática, se encuentra el incremento en la delincuencia y drogadicción, menor participación social en actividades cívicas y políticas, mayores índices de pobreza, menor inclusión y sentido de pertenencia. Los cuales no sólo repercuten en el individuo desertor, sino que también afectará de manera implícita en la comunidad y sistema generalizado del país (Centro de políticas públicas, 2017).

Esta problemática trasciende los sectores socioeconómicos, el tipo de dependencia de los establecimientos educacionales, su contexto cultural, etc. de modo tal que investigaciones han develado que existen factores que se pueden agrupar en dos variables intra-escolares y extraescolares. Así la responsabilidad de la deserción escolar no solo se limita a la familia y al estudiante, también se consideran factores internos del funcionamiento de las escuelas que motivan al abandono de estas.

Por otro parte, cabe destacar que el foco de esta investigación está dirigido a aquellos desertores del sistema regular tradicional pero que hayan optado por seguir el proceso de escolarización en escuelas libres y/o populares. Descartando de esta forma la deserción escolar causada por enfermedad, u otras formas de educación no formal.

Conforme a esto la siguiente investigación busca revelar factores reales de deserción escolar de niños y niñas que han optado por continuar su proceso de escolarización en establecimientos de educación libre y/o popular.

Justificación del problema.

Para entender la problemática de la deserción escolar hay que tener en consideración los diversos factores que están presentes en el proceso de aprendizaje de las niñas y los niños

evidenciándose a través de prácticas en establecimientos de educación formal, la carencia de ciertos elementos relevantes que debiese tener esta para que el aprendizaje de las y los estudiantes sea significativo y trascendental.

Uno de estos factores es la poca importancia que se le otorga a las funciones ejecutivas para la construcción de nuevos aprendizajes.

En síntesis, las Funciones Ejecutivas (FE) son las responsables de una serie de habilidades que permiten a los seres humanos acciones cognitivas y emocionales tales como; atender, anticiparse, planear, auto regularse y auto controlarse. Para ello no basta con poseer las características biológicas y neurológicas necesarias, sino que también se vuelve muy relevante el rol que cumplen factores contextuales como las relaciones familiares, el apego con figuras trascendentes, entre otros aspectos. Así las FE se conforman como estructuras responsables de habilidades mentales de nivel superior, influenciando tanto la genética como el ambiente de manera sustancial al desarrollo de estas funciones.

En nuestra vida diaria necesitamos de las Funciones Ejecutivas para desenvolvemos en/con nuestro entorno y conseguir nuestros objetivos. Son las responsables de adaptarnos, de buscar opciones frente a problemas emergentes, de utilizar criterios adecuados según el contexto, de organizar nuestros pensamientos con claridad de metas, entre muchas otras cosas (Martos-Peréz & Paula-Peréz, 2011).

Refiriéndose al sistema educacional chileno se puede decir que, mantiene una tendencia hacia la competencia y el mercado fomentando un sistema de educación bancaria, transformando la educación en un acto de depositar conocimientos en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita. Y como resultado se encuentran profesores

y estudiantes estresados que no se sienten parte del sistema educativo (U.A.H. y C.I.D.E., 2012).

En estas prácticas se develan percepciones de Docentes, así como también exigencias del Currículum nacional, en las cuales se visualizan que los procesos de enseñanza - aprendizaje son de carácter externos a los niños y las niñas, delegando a los profesores y profesoras la responsabilidad de los aprendizajes de sus estudiantes (U.A.H. y C.I.D.E., 2012).

Como respuesta a esto nacen las escuelas libres, propuestas educativas no formales que educan a niños, niñas y jóvenes que el sistema regular ha hecho desertar, preparándose para rendir exámenes libres (Sistema de exámenes de validación de estudios, que pueden rendir estudiantes que no estén matriculados en algún establecimiento educacional regular durante el año, que se inscriben para rendir dichos exámenes).

Desde aquí nace la necesidad de esclarecer los motivos por los cuales estudiantes desertan del sistema regular y optan por alternativas no convencionales de formación, como escuelas libres y/o populares.

El hecho de que los y las estudiantes se vean en la necesidad de abandonar el sistema educativo formal, refiere posiblemente a una carencia en este sistema, el cual debería abordarse de forma tal que estos y estas sigan haciendo valer su derecho a la educación.

Esta investigación busca aportar en la identificación de los factores que inciden en la deserción escolar en Chile, conocer las perspectivas de los y las estudiantes respecto a su experiencia en el sistema educativo formal y no formal, para así contribuir al conocimiento de lo que sucede en la actualidad y dar paso a futuras investigaciones, proyectos que aporten a

dicha problemática y ayuden a estos y estas estudiantes a continuar con su formación educativa.

Capítulo II

Objetivos de la investigación

Preguntas de investigación

- ✓ ¿Cuáles son los motivos de estudiantes en etapa de adolescencia temprana para desertar del sistema educacional regular?
- ✓ ¿Qué tipo de experiencias han tenido estudiantes en etapa de adolescencia temprana con el sistema de educación formal?
- ✓ ¿Cuáles son los motivos de participación en escuelas libres/populares?
- ✓ ¿Cuáles son las razones de permanencia en esta educación no formal?

Objetivo general

Interpretar los motivos de deserción de escolarización regular y participación en escuelas libres de estudiantes en etapa de adolescencia temprana.

Objetivos específicos

- ✓ Identificar motivos de deserción de escolarización regular de estudiantes en etapa de adolescencia temprana
- ✓ Describir las experiencias de estudiantes en el sistema regular de educación.
- ✓ Analizar las razones de permanencia en escuelas libres/populares

Capítulo III

Marco teórico

A continuación, se presentan diversos conceptos y definiciones relacionados a la investigación realizada, buscando conocer los motivos de deserción escolar de tres estudiantes, también conocer sus percepciones acerca de la educación formal y de los proyectos educativos en los que participan, denominados por el Ministerio de Educación como Educación no formal, ya que, no pertenecen a esta entidad, funcionan de manera libre y son autosustentables.

Para esto, es necesario desarrollar los conceptos que sustentarán el enfoque teórico de la investigación tales como, Condición humana, construcción social de la realidad, neoliberalismo, sistema educativo chileno, deserción escolar, escuelas libres/ populares, Representaciones Sociales.

Condición Humana

Para comenzar se debe tener en consideración la existencia de distintas teorías, concepciones y visiones acerca de lo que es la condición humana, por lo que se intentará desprender en este apartado aquellas más próximas al tema principal de esta investigación.

El desarrollo del ser humano se sustenta primordialmente de dos aspectos, por una parte, lo natural (genética), y por otra lo experiencial (social). Destacando el último por su notable influencia en el primero de manera sustancial.

En otros términos, se puede entender la condición humana en una relación en *bucle*¹:

Individuo - Cerebro - Lenguaje - Especie - Cultura - Sociedad

¹Término utilizado por Edgar Morin para referirse a la constitución de un circuito donde los efectos retro actúan sobre las causas, donde los productos son en sí mismo productores de lo que los produce (pág 331)

Donde para definir la condición humana, primero debe haber un cuerpo comandado por un sistema nervioso central, esta emplea adaptaciones para la supervivencia, entre éstas crea el lenguaje como redefinición de la especie, lo que conlleva al individuo a relacionarse con otros seres, generando de manera casi espontánea la cultura (instauración de normas, principios, etc.) la cual al ser aceptada por más integrantes de la misma especie da origen a una sociedad (Morin, 2003).

Es posible entonces explicar el proceso de hominización, generando la primera diferencia con el *lenguaje doble articulado*², y con el cual emerge la cultura, separando así la humanidad de la animalidad (Morin, 2003).

No obstante Morín, explica por medio de trinidades, la complejidad de la condición humana.

Para lograr entenderlo de mejor forma, la primera triada en analizar debe ser la de:

especie - individuo - sujeto

Donde, como se vio anteriormente, la especie humana está redefinida por la adquisición del lenguaje y por consiguiente la emergencia de la cultura.

Sin embargo, para que esta especie pueda existir, deben a su vez existir los individuos que la compongan.

Así se genera el primer bucle donde los individuos “son producto del proceso reproductor de la especie humana, pero este proceso debe, a su vez, ser producido por individuos”. Es entonces que especie e individuo son a la vez medio y finalidad.

²Característica primordial de la especie humana, en el cual se le asigna a cada unidad léxica constituida por elementos sonoros, un significado propio, determinado por un contexto en particular.

Para que el individuo sea considerado como tal, debe comportar la noción de sujeto y viceversa.

Para que exista el ser-sujeto, este debe comprender la complejidad de la organización. Es por esto por lo que a su vez se reconoce como un ser-máquina, dispuesto biológicamente a computar, buscando como principales objetivos, la resolución a los problemas de la producción en bucle con la reproducción y vivir en bucle con la sobrevivencia. Todo esto a través de procesos cognitivos que regulan la organización de las interacciones de los mecanismos internos con el exterior.

La computación viviente realiza este proceso sin ayuda de ningún intermediario, computa para sí, por lo que debe constar con la capacidad de memorización, trabajar la memoria en función a sus necesidades (instancia memorial), la noción de signos/símbolos (instancia simbólica) que codifican información (instancia informacional), mientras que realiza las operaciones de asociación/separación por principios/reglas específicas que lo controlan (instancia logicial).

A diferencia de las máquinas artificiales, los seres-máquinas autoproducen sus propios constituyentes, autoorganizan los componentes externos a sí, los internalizan, los computan y los externalizan. El ser-máquina contiene en sí el entorno exterior de manera ordenada y organizada constituyendo una auto-eco-organización. Transita así el sujeto desde la auto-organización a una donde integra al ecosistema.

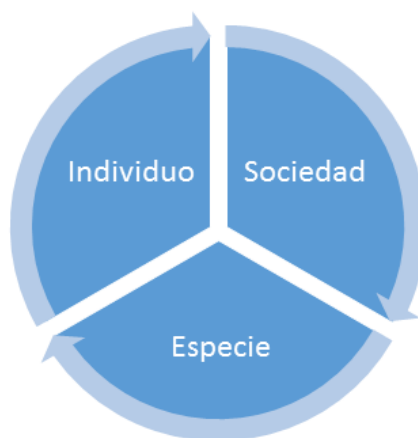
El sujeto es todo y nada por sí solo, y el ecosistema por su parte también, sin embargo, cada uno emerge en conjunto con el otro, son irreparablemente codependientes, se oponen/distinguen e implican/integran.

El sujeto distingue lo que es externo a él, de lo que es interno, comprende el entorno, lo que es por sí solo y lo que es con éste. Lo diferencia de sí a la vez que lo unifica. Entiende que, a pesar del transcurso del tiempo, espacio, situaciones, de las modificaciones internas y externas, sigue siendo el mismo ser-sujeto, tanto subjetiva como objetivamente.

Todo esto a su vez conlleva al ser-sujeto a posicionarse en el centro del mundo, de aquí nace el principio de exclusión: “nadie más que yo puedo ocupar mi puesto, salvo yo mismo”. Es único para sí, sin embargo, es interdependiente al principio de inclusión, el cual integra en su subjetividad personal a otros sujetos completamente distintos, transformándola en una subjetividad colectiva, volviéndose especie.

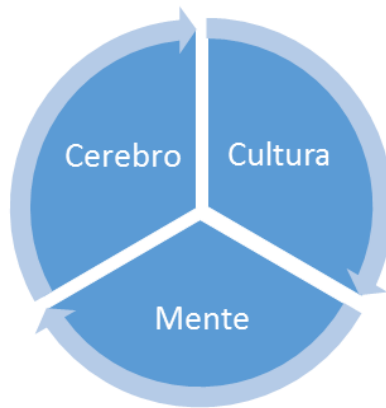
Es así como se conforma esta primera triada.

La siguiente trinidad que aborda Morin es:



el cual expresa que “la sociedad vive para el individuo, el cual vive para la sociedad, la sociedad y el individuo viven para la especie, que vive para el individuo y la sociedad” (Morin, 2003, pág. 58). Permitiendo así, con esta relación dialógica las interacciones sociales y la perpetuidad de la cultura y auto organización de la sociedad.

Sin embargo, la condición del ser humano es más compleja de lo que explica la trinidad anterior y es por esto por lo que Edgar le suma otra con términos igual de entrelazados que los anteriores.



Como se mencionó al inicio, el cerebro compone una parte importante del cuerpo humano. Es éste quien comanda, distribuye y organiza la biología, química y electricidad del cuerpo. Éste se constituye por diferentes estructuras o partes heredadas de otras especies que con el paso del tiempo fueron adaptándose a las capacidades y necesidades del ser humano.

Parte de una herencia reptiliana, es el paleoencéfalo, donde se origina la agresividad, la astucia y las primeras pulsiones.

El mesocéfalo de los mamíferos, poseedor del hipocampo, donde se desarrolla la afectividad (regulación de las emociones) y la memoria a largo plazo.

El córtex de vertebrados como peces y reptiles, el cual se encarga de cubrir las estructuras encefálicas para la formación de los dos hemisferios cerebrales.

Sin embargo, lo que diferencia al ser humano de los demás vertebrados, es el desarrollo elevado del neocórtex (parte del córtex), la cual se encarga de todas las funciones mentales

superiores, tales como, la capacidad de razonamiento, pensar de manera lógica y la consciencia, y también de las funciones ejecutivas.

Del cerebro humano emerge la mente, la que amplifica los tipos de inteligencia presentes en el mundo animal, permitiendo tratar y dar solución a diversos problemas y en distintas situaciones de complejidad (cualidad propia de la especie humana). Es aquí donde emergen y actúan pensamiento y consciencia.

El pensamiento es una actividad mental que desarrolla y resuelve problemas que se presentan, de manera organizada y creativa, racional y analógica, pero a su vez, problematiza otros más profundos, más generalizados y hasta imposibles de resolver.

El entrelazamiento que se genera entre estos tres términos emerge de la relación de la actividad cerebral del individuo y la cultura, es decir, que, a través de las interacciones generadas dentro de una sociedad, surgirán conflictos cognitivos que harán que el ser humano utilice la actividad cerebral, la mente y el pensamiento para resolverlos de forma racional y analógica, manteniendo la objetividad del mundo exterior y el conocimiento humano.

Aún con todos estos procesos y conceptos entrelazados entre sí, a la condición del ser humano le faltaba otra trinidad.

Razón, afectividad y pulsión componen la última trinidad.



La razón ha sido una de las características que define y diferencia a la humanidad de la animalidad. La racionalidad compone parte importante de la realidad del ser humano, le otorga la lógica, la coherencia, la verificación concreta del mundo interno con el mundo externo, sin embargo, no sería significativo ni real, sin el componente afectivo, dado que ambas son parte esencial para la creación de vivencias de los seres humanos.

Mientras el ser humano razona, le otorga una emoción a ese proceso de razonamiento, generando una realidad propia al ser humano. Sin esta emoción implicaría en el individuo un comportamiento irracional, no acorde a la realidad que vive.

Son estas trinidades que al entrelazarse entre sí conforman al individuo, de la especie humano, que se desenvuelve en sociedad por medio del lenguaje y la cultura.

Sin embargo, todo lo anterior podría entenderse sólo desde una visión más bien especista, en el que el ser humano no es más que un animal racional. Es decir que la razón finalmente es lo que lleva a diferenciar la humanidad de la animalidad.

Pero ocurre que, aún con todas estas características el ser humano sigue siendo un ser gregario. Por lo que debe transitar por procesos tales que lo lleven hasta el reconocimiento de su condición de sujeto. Es decir, un ser existente, pensante, en vías de transformación.

Para que el individuo llegue a ser sujeto, debe primero que todo reconocerse como tal, transitar por sucesivas transformaciones hasta llegar a ser autónomo. Conjunto a esto el individuo-sujeto es declarado libre, es decir, tiene la opción de elegir entre diferentes opciones. Este estado libre se encuentra sujeto a dos condiciones. La primera, interna, a la capacidad cerebral, intelectual. Y la segunda, externas, consideradas como alternativas posibles otorgadas por su mundo externo.

Por tanto, la inteligencia requiere ser libertaria y creativa para favorecer la construcción de sujetos críticos, porque no hay libertad sin transformación social y la finalidad de esta libertad es la autorrealización de los y las individuos.

- **Autorrealización:** Proceso de liberación, desarrollo y/o recuperación del yo real, que hay en cada uno de nosotros. Este Yo real es reprimido constantemente mediante las evaluaciones de los demás, desde muy temprana edad, provocando un enmascaramiento de ese yo real, potenciando el yo ideal expresándose de manera obediente y sumisa (Rogers (1974) Maslow (1979).)

Al interiorizar los “deberías” expresados por los demás se provoca un descontento consigo mismo/a y como resultado obtenemos la insatisfacción del individuo, alejándose de su propia naturaleza. Esto según Rogers y Maslow es producto de los procesos de la educación formal, que forman sujetos técnicos que funcionen en base a la razón y para esta.

Para Maslow la autorrealización se logra cuando el ser responde directamente a sus propias necesidades (respondiendo al yo real).

Continuando con la búsqueda de este desarrollo armónico en las personas es necesario referirnos a la dimensión afectiva, primordial en este proceso.

Hablaremos de afectividad como el conjunto de expresiones emocionales y sentimentales que ocurren de manera tanto personal, endógena o intra-psíquica como relacional, exógena o inter-psíquica.

La emoción que predomina en el ser humano es el amor, entendiendo este bajo la mirada de Maturana como *“El dominio de las acciones que constituyen al otro como un legítimo otro en la convivencia” y sin la aceptación del otro/a en la convivencia no hay fenómeno social.*

Actualmente las emociones han sido sistemáticamente reprimidas y culturalmente minimizadas en su importancia en la construcción de sujetos que legitiman a los otros como tal.

Construcción Social de la Realidad

Tal como se mencionó en el apartado anterior, parte de la condición humana es determinada por las características socio- culturales y estas a su vez son determinadas por los sujetos que coexisten en cierta sociedad. Es decir, los sujetos y la sociedad se producen a sí mismos y entre ellos.

De esta relación se puede comprender el desarrollo de la condición humana, pero más específicamente del yo, lo que hace indispensable, para entender a este ente, contextualizarlas en su ambiente social particular en que se desenvuelve.

Toda acción repetida frecuentemente crea una guía que luego es reproducida y aprehendida por quien la realiza, en esto consisten las acciones habitualizadas. Además, tienen un carácter significativo para los sujetos que las realizan, proporcionándoles un sentido a su actividad, del cual carece en su componente biológico, mitigando así el cúmulo de tensiones producto de los impulsos no dirigidos (Berger y Luckman, 2003).

De la tipificación de estas acciones habitualizadas recíprocamente por diversos sujetos, nace la institucionalización. Por esto es importante comprender los procesos históricos en que se efectuaron, para poder entender así a dicha institución (Berger y Luckman, 2003).

Ésta clasifica tanto las acciones como a los actores que participan de ella, como manera de controlar el comportamiento humano. Esto forma parte del carácter propio de la institucionalización, así como ésta emerge del actuar de tan sólo dos sujetos (Berger y Luckman, 2003).

Es decir, si llevamos esta explicación al contexto educativo: dentro de una escuela se establecen ciertas normas, comportamientos, actividades, etc., que son realizadas y acatadas por la totalidad de los sujetos que allí se relacionan; sin embargo, dentro de una sala de clases de esa escuela, los y las estudiantes con el/la docente, mantienen normas y comportamientos acordes a la realidad que viven dentro de esa aula. Por tanto, también se puede decir, que en esa misma sala un grupo de estudiantes determinados, que mantienen una relación aún más cercana, producen normas y comportamientos implícitos que asumen para una relación armoniosa entre ellos.

Con todo esto se busca dar a entender que a pesar de que el ser humano es en su individualidad un ser biológicamente completo, competente, racional y distintos entre sí, existe un componente variable y esencial: la sociedad, que es construida por los sujetos y a su vez, productora de sujetos.

Neoliberalismo

Neoliberalismo como definición.

El neoliberalismo mantiene sus pilares en el liberalismo creado por Adam Smith en el siglo XVIII, el cual consistía en que el progreso de cada nación dependería a su vez del desarrollo de las personas en libertad, es decir, su desarrollo individual. Esto da paso a una ideología de desarrollo económico libertario, el cual busca que los mercados y tratados de comercio sean regulados lo menor posible por el Estado, facilitando la libre competencia entre estos, además de liberar bienes sociales (agua, luz, educación, entre otros) dependientes del Estado permitiendo que fueran privatizados, quedando en manos de empresas nacionales o transnacionales. Mientras que, a nivel individual, esta ideología abandona toda idea de logros, metas o éxitos colectivos, prefiriendo el éxito individual, abandona por sí entonces el constructo de vida en comunidad y el bienestar social, velando cada uno por sí mismo (Padilla, 2014)

La implementación de esta ideología conlleva al ser humano a abandonar su condición de ser social resaltando la competitividad como el núcleo de toda relación, abandona la construcción social de la realidad para hacerse cargo de la construcción propia de ésta.

Neoliberalismo en Chile.

Hablar sobre neoliberalismo en Chile nos remonta al 11 de septiembre de 1973, fecha en la que se realiza el golpe de estado encabezado por el general Augusto Pinochet Jeria, tras esto el gobierno crea nuevas reformas económicas que principalmente buscan terminar con la intervención estatal y la inflación en el país (Biblioteca Nacional de Chile, s.f.)

En 1975, con la aprobación del “Plan de Recuperación Económica” o también denominado de manera histórica como “Tratamiento de Shock”, utilizando el programa contenido en “El Ladrillo”, que representa las recomendaciones de política neoliberales (Biblioteca Nacional de Chile, s.f.).

Para hacer posible esta implementación se crea un convenio entre la Universidad Católica de Chile, la Universidad de Chile y la Universidad de Chicago de E.E.U.U. generando intercambios de estudiantes economistas para inducirlos en el sistema neoliberal, con la finalidad de alcanzar acuerdos económicos entre estos países (Biblioteca Nacional de Chile, s.f.).

Como consecuencias del neoliberalismo se puede mencionar la privatización de la salud, recursos naturales, servicios básicos, educación, entre otros. Entregando a privados el futuro de este país bajo la promesa de una falsa seguridad (Biblioteca Nacional de Chile, s.f.).

Las influencias del neoliberalismo dice Giroux (2005) no solo fue la consolidación del poder en manos de algunos pocos, hay otras consecuencias como la destrucción del poder de los sindicatos, subordina las necesidades de la sociedad al mercado, considera los servicios públicos como algo costoso y excesivo.

Tras el término al periodo de Dictadura Militar, la nueva democracia retorna al poder, pero sin mayor reparo en el sistema económico implementado por la junta de gobierno, manteniéndose hasta la actualidad, seguimos teniendo un Estado subsidiarios entrega el poder de nuestro país al mercado. Tras 29 años del fin del golpe militar y bajo un gobierno democrático, aún somos un país que se rige por una Constitución Política implantada por una dictadura militar.

Neoliberalismo y sus consecuencias en la educación chilena.

Desde 1980 comienza el nuevo modelo político, económico y social en Chile, que transformó drásticamente la educación en los diferentes niveles, primario, secundario y superior. Las principales transformaciones ocurrieron a nivel institucional, normativo y financiero (Villalobos, C. & Quaresma, M., 2015). En poco tiempo comenzaron las transformaciones, siendo una de las primeras la transferencia y desconcentración de la administración de las escuelas, pasando de una administración a cargo del Estado a estar a cargo de los municipios, se cambió la distribución de los recursos económicos, desde un pago de presupuesto a un pago de subvención por asistencia de los y las estudiantes. Con esto surgen las escuelas privadas con financiamiento estatal. También se dismanteló y disminuyó el estatus laboral de los y las profesores/as.

Todos estos cambios apuntaban a la construcción de un sistema escolar basado en competencias, organizado en torno a la idea de mercado educativo, siguiendo las ideas del liberalismo económico, donde los involucrados podrían transar libremente un bien que se consume, manteniendo la lógica y funcionamiento de los mercados económicos en los espacios educativos. Con la finalidad de mayor crecimiento económico y equidad social(Villalobos, C. & Quaresma, M., 2015).

Esa construcción de un sistema escolar basado en el mercado y la competencia han originado una serie de políticas y características en este. Podemos identificar cuatro características que definen dicho sistema(Villalobos, C. & Quaresma, M., 2015).

- ***La construcción de un sistema mixto en términos de su propiedad, con un fuerte desarrollo del sector privado:*** diversos tipos de establecimientos, municipales, subvencionados y particulares van dando paso a una creciente valorización del sistema privado, perdiendo matrículas y devaluando la educación pública. Este proceso de privatización se ha fundamentado en la creciente creación de nuevas escuelas privadas. Como consecuencia tenemos un proceso paulatino de segmentación socioeconómica de los establecimientos educacionales, las escuelas públicas asisten estudiantes vulnerables, mientras que a las escuelas subvencionadas asisten estudiantes de los niveles medio-bajo, medio y medio alto y las escuelas privadas atienden a los estudiantes de élite(Villalobos, C. & Quaresma, M., 2015).
- ***La consolidación de un sistema de financiamiento basado en el subsidio a la demanda:*** El monto que recibirá la escuela municipal o particular subvencionada dependerá directamente de la asistencia de los y las estudiantes a esta. Este mecanismo tenía un doble objetivo, por una parte, se buscaba potenciar la libertad de elección de las familias (oferta) y por el otro aumentar la competencia entre las escuelas, buscando mejorar la calidad en estas. Desde la aprobación de la Subvención Escolar Preferencial (SEP) en el año 2009, la subvención deja de ser la misma para todo tipo de establecimientos y comienza a entregarse más recursos económicos a las escuelas donde asisten estudiantes más vulnerables. Esto ha obtenido avances en la localidad, pero no en la equidad (Villalobos, C. & Quaresma, M., 2015).
- ***La institucionalización del lucro y el copago como mecanismos de organización del sistema:*** El copago o financiamiento compartido se instaura en 1993, y consiste en que

las familias pueden aportar monetariamente en la educación de sus hijos e hijas, podrán aportar hasta 80.000 pesos sin perder el beneficio de subsidio del estado. Este sistema ha permitido la existencia de instituciones con fines de lucro, donde los sostenedores pueden utilizar los excedentes para fines personales, Potenciando el sistema de mercado (Villalobos, C. & Quaresma, M., 2015).

- ***La generación y desarrollo de importantes incentivos y castigos a escuelas, docentes y estudiantes:*** Este sistema escolar se ha construido bajo un sistema de “Rendición de cuentas” o “procesos de accountability”. La finalidad de este sistema es que las escuelas y sus participantes se comporten de manera racional, estableciendo premios y castigos. Esta rendición de cuentas se produce por medio de dos mecanismos, por una parte, la construcción de una estructura de evaluación de los establecimientos educacionales, obteniendo una institucionalidad de control y análisis de establecimientos (Agencia de Calidad, Superintendencia de Calidad entre otros). Por otra parte, el otro mecanismo para medir y comparar a las escuelas son las pruebas estandarizadas (SIMCE y PSU) (Villalobos, C. & Quaresma, M., 2015).

Tras 30 años bajo este sistema de orientación al mercado y la competencia ha generado una serie de consecuencias en lo relacionado a calidad, equidad, eficiencia y eficacia del sistema. Existen investigaciones al respecto, pero aún no existe una clara evidencia de las consecuencias a mediano y largo plazo de la aplicación de este modelo. Sin embargo, en términos generales podemos mencionar tres resultados de dicho proceso (Villalobos, C. & Quaresma, M., 2015).

- ***Altos niveles de segregación en los establecimientos:*** Esta segregación socioeconómica se produce desde los primeros años de escolaridad en niveles estables y elevados manteniéndose a lo largo de toda la escolaridad. Siendo más elevada en los colegios particulares subvencionados. También existe la segregación académica entre

escuelas que se evidencia en magnitudes más elevadas en la enseñanza media. Comparaciones internacionales consideran que Chile es uno de los países con más altos niveles de segregación para la OCDE(Villalobos, C. & Quaresma, M., 2015).

Existen diferentes factores que inciden en estos niveles de segregación entre ellos podemos mencionar, la preferencia de los padres, estos buscan escuelas donde sus hijos e hijas compartan con niños y niñas similares, el diseño institucional del sistema (Sistema compartido) y los niveles de segregación residencial.

- ***Limitación al proceso de elección de padres y estudiantes:*** Los padres en la búsqueda de escuelas de calidad para sus hijos e hijas ven limitado este proceso, ya sea por el financiamiento compartido o los procesos de selección de los establecimientos, estos están instaurados con la finalidad de seleccionar estudiantes que poseen habilidades o características socioeconómicas o potenciales más altas(Villalobos, C. & Quaresma, M., 2015).
- ***Cambio de concepción sobre lo que es la educación y de sus resultados:*** Desde una concepción de bien común a una basada en una mercancía de consumo, generando cambios en los fines de la educación, pasando de promocionar la reflexión y el desarrollo del pensamiento crítico a hablar de eficacia y eficiencia expresadas en test estandarizados. Como resultado de lo anterior menciona Stobart (2010), tenemos un sistema escolar que ha puesto el énfasis en la evaluación y rendición de cuentas, empobreciendo el hecho de educar, ya que los y las estudiantes pierden el valor por aprender y focalizan su atención en la adquisición de buenos resultados en los exámenes, contribuyendo en la desigualdad, segmentación y segregación social(Villalobos, C. & Quaresma, M., 2015).

Sistema Educativo chileno

La idea de sistema educacional surge en Chile en 1817, a inicios del gobierno independentista, con una mirada de educación pública a cargo del Estado y fundamentada de manera tal en que ésta debía lograr crear vínculos entre los residentes de una misma región, intentando formar homogeneidad entre éstos dado al poder centralizador del Estado (Corvalán, 2013).

Sin embargo, no es hasta el periodo de 1840 - 1860 que se perciben cambios de manera sustancial a nivel educativo del país. Se funda en este periodo la Universidad de Chile y se promulga la Ley General de Instrucción Primaria; en esta última se señala que la educación primaria deberá estar a cargo del Estado de Chile, garantizando su gratuidad e integrando tanto a hombres como a mujeres. Para llegar a esto, se requirió un procedimiento consensual entre las diversas élites, dado que además de expandir las instituciones de educación pública, se empezaron a considerar los sectores socioeconómicos medios y populares para el acceso de la educación. Todo esto se torna relevante dado a la importancia que tiene para los seres humanos tanto la vida en comunidad como su vida individual. (Corvalán, 2013)

Luego en 1965 la reforma educacional sintetiza exigencias y discurso proveniente del campo político, como la ampliación de la cobertura y una expansión y consolidación de la democracia, en el campo intelectual, se crean nuevos planes y programas con nuevas percepciones de conocimiento y ciudadanía, en el campo técnico se incluyen nuevas prácticas pedagógicas.

Esta reforma combina tres áreas, por una parte, se refiere a un incremento e igualdad de oportunidades educativas, a la renovación y perfeccionamiento de las prácticas educativas y finalmente se refería al ajuste del desarrollo educacional a las modificaciones económico-sociales y políticos que apuntaban a una “revolución en libertad” (Corvalán, 2013).

Con la llegada del golpe militar este sistema sufre drásticas modificaciones bajo una perspectiva económica-política del neoliberalismo que comienza a imperar en nuestro país. Se comienza a legitimar la privatización de la educación, se comienza a considerar a la educación como un proceso individual, racional y calculador. La administración de las escuelas pasa a manos de los municipios y de privados, se instaura el lucro en la educación, comienza el sistema de subvención escolar que consiste en entregar un monto específico por cada estudiante que asisten a las escuelas, ya sean públicas o particulares subvencionadas (Corvalán, 2013)

En el año 1990 se crea la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, esta Ley fija los requisitos mínimos que deberán cumplir los niveles de enseñanza básica y media, establece que el deber del Estado es velar por su cumplimiento y norma el proceso de reconocimiento oficial de los establecimientos educacionales de todo nivel (Abraham, et al., 2018).

Esta normativa se conforma reuniendo diferentes decretos instaurados durante la década del 80', que responden a los intereses de la dictadura por modificar el ámbito educativo, beneficiando la incorporación de privados, modificando el rol del Estado de magistral a subsidiario, garantizando constitucionalmente la libertad de enseñanza entendida como libertad de propiedad de establecimientos educacionales, se autoriza a abrir, organizar y mantener centros educacionales a cualquier particular que cuente con los recursos para hacerlo (Oliva, 2010).

Legislaciones.

Dado que la siguiente investigación se contextualiza en el ámbito educativo, se debe hacer el alcance entorno a las políticas públicas chilenas que refieren a educación, derechos y deberes del estado a por ella.

Actualmente este sistema se rige por la “Ley General de Educación” normativa que buscaba erradicar la LOCE y crear una nueva política educativa.

Ley orgánica constitucional de enseñanza (1990-2009).

Esta Ley es la consagración de toda la lógica libremercadista de la educación, representa la ideología del sistema económico neoliberal imperante durante ese periodo político en nuestro país: desmunicipalización, privatización, lucro, financiamiento compartido, entre otros.

Fue aprobada el 10 de marzo de 1990, durante el periodo de dictadura militar, fija los requisitos mínimos que regirán a los niveles de enseñanza básica y media, determinando que el Estado debe hacer efectivo el cumplimiento de esta normativa y estableciendo los requisitos para el reconocimiento oficial de los establecimientos educacionales de todo nivel (Ley 18.962, 1990).

Ley general de educación (2009 a la actualidad).

Esta Ley surge a partir de las demandas estudiantiles, que buscaban mejorar la educación en nuestro país.

Fue promulgada durante el gobierno de Michelle Bachelet, el 17 de agosto de 2009.

La LGE (2009) incorpora los principios del sistema educativo, que buscan favorecer el derecho a la educación y la libertad de enseñanza:

- **Universalidad y educación permanente:** todas las personas deben poder acceder a la educación durante toda su vida.
- **Calidad de la educación:** todos/as los/as estudiantes deben alcanzar los objetivos mínimos, independiente de sus circunstancias y condiciones.
- **Equidad del sistema educativo:** el sistema debe asegurar igualdad de oportunidades de recibir una educación de calidad, entregando apoyo especial a quienes lo necesiten.
- **Autonomía:** los establecimientos educativos pueden establecer sus proyectos educativos, rigiéndose por la ley.
- **Diversidad:** se debe respetar la diversidad cultural, educativa, social y religiosa.
- **Responsabilidad:** todos los involucrados en el proceso de enseñanza deben cumplir sus deberes y rendir cuentas.
- **Participación:** todos los participantes de la comunidad educativa tienen la legitimidad de ser parte del proceso educativo.
- **Flexibilidad:** se permiten las adecuaciones del proceso educativo, atendiendo a la diversidad de realidades y proyectos educativos.
- **Transparencia:** toda la información correspondiente al sistema educativo deberá estar al alcance de toda la comunidad, a nivel de establecimientos, comuna, provincia, región y país.
- **Integración:** se promueve el acceso de estudiantes de diferentes condiciones sociales, étnicas, religiosas, económicas y culturales.
- **Sustentabilidad:** se debe fomentar el cuidado del medio ambiente.
- **Interculturalidad:** respetar y valorar a los y las estudiantes, considerar su lengua, cosmovisión e historia.

Rol del estado en la educación.

La LGE (2009) establece nuevos deberes para el estado, en función de mejorar la educación chilena, entre los nuevos roles del estado podemos mencionar:

Se consideran como obligatorios los niveles de educación parvularia, básica y media, atribuyéndole al Estado la función de garantizar el acceso y la permanencia a educación.

Debe otorgarles a los padres y/o apoderados la libertad de elegir el establecimientos para sus hijos y resguardar los derechos de estos y sus padres, independiente del establecimiento al que pertenezcan.

Proveer una educación gratuita y de calidad, que cumpla con los principios del sistema educativo, mencionados anteriormente.

Proporcionar políticas educacionales que fortalezcan y reconozcan los pueblos originarios.

Garantizar una educación de calidad, generando las suficientes condiciones y verificando el cumplimiento, supervisar, facilitar el apoyo pedagógico a los distintos centros educativos y proveer el desarrollo profesional docente. Con respecto a la calidad de la educación el Estado también debe exigir que ésta sea impartida en todos los establecimientos, es decir públicos o privados.

Se debe informar a toda la población sobre la calidad, equidad y cobertura del sistema y las instituciones públicas.

Resguardar la igualdad de oportunidades y la inclusión escolar, fomentando la disminución de las diferencias generadas por distintas circunstancias, económicas, étnicas, sociales, de género o nacionales.

Fomentar la integridad, el desarrollo de la educación en todos sus niveles y modalidades y potenciar el conocimiento de los derechos primordiales que nacen de la naturaleza humana, impulsar una cultura pacífica, con ausencia de discriminación, fomentar la investigación científica, la realización de algún deporte, la innovación tecnológica, las representaciones artísticas, el resguardo y protección del patrimonio cultural y medio ambiental y la diversidad cultural del país.

El ministerio de Educación, el Consejo Nacional de Educación y la Agencia de calidad de educación, son los encargados de administrar el sistema de educación, velando por el cumplimiento de las normativas establecidas por la Ley. También de evaluarlo constantemente con la finalidad de mejorar la calidad en la educación.

Sistema de medición.

El actual sistema educativo mide la calidad de la educación en base principalmente a la aplicación de pruebas estandarizadas, es función de la Agencia de Calidad de la Educación evaluar acerca de la calidad de la educación al Sistema educativo y a la nación, en la búsqueda de alcanzar mayores estándares en la calidad de la educación (Agencia de Calidad de la Educación, 2018).

El sistema de medición actual lleva más de treinta años y según lo estipulado por la Ley General de la Educación, la Agencia tiene el deber de comprobar el nivel de adquisición de los objetivos de aprendizajes, mediante la evaluación de los estándares de aprendizajes estipulados en las bases curriculares. Su principal instrumento para la evaluación ha sido el SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación), tras las críticas realizadas por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), a esta evaluación y considerarla como evaluaciones que no otorgan la información suficiente, la Agencia y el MINEDUC, comienzan a crear un nuevo Sistema De Evaluación de Aprendizajes, que se estructura en tres elementos: Evaluación Sumativa, Evaluación Formativa y Evaluación Progresiva (Agencia de Calidad de la Educación, 2018).

- ✓ **Evaluación Sumativa:** Son evaluaciones estandarizadas, son de carácter obligatorio y de aplicación externa. (SIMCE)
- ✓ **Evaluación Progresiva:** Las realiza la agencia junto al MINEDUC y se les otorga a los establecimientos educacionales para utilizarlas de manera interna y voluntaria. Con este tipo de evaluación se logra medir los mejoramientos de los y las estudiantes en diferentes momentos del año, entregando información mucho más minuciosa de cada estudiante, indicando sus fortalezas y debilidades y paralelamente otorga apoyo para los profesores y padres o apoderados.
- ✓ **Evaluación Formativa:** Esta última integra los dos tipos de evaluaciones anteriormente mencionadas y aporta en el mejoramiento de las prácticas pedagógicas.

A nivel general estos tres elementos constituyen en el fortalecimiento de los procesos de mejoramiento.

Este nuevo Sistema de Evaluación de Aprendizajes se caracteriza por:

- Poner la atención en la mejora de los aprendizajes y el monitoreo de este.
- Considerar el aprendizaje como una mezcla de participaciones, elementos cognitivos, y de desarrollo social y personal.
- Remitir al Currículo Nacional.
- Crear evaluaciones con principios sumativos y formativos.
- Apoyar la toma de decisiones al informar a todos los actores del proceso educativo y en distintas etapas proceso educativo.

Funciones ejecutivas.

Las Funciones Ejecutivas (F.E.) son las encargadas de diferentes habilidades de los seres humanos necesarias para acciones cognitivas y emocionales como, por ejemplo: atender, anticiparse, planear, autorregularse y auto-controlarse, todas ellas consideradas actualmente fundamentales para desarrollar aprendizaje (Martos-Peréz & Paula-Peréz, 2011).

Para esto no solo basta con las características biológicas y neurológicas involucradas en los procesos de adquisición de nuevos aprendizajes, sino también se vuelven relevantes y muy significativo el rol que cumplen algunos factores del contexto, como, por ejemplo: las relaciones familiares, el apego con figuras trascendentes, entre otros.

Así las F.E. se conforman como estructuras responsables de habilidades mentales de nivel superior, influenciando tanto la genética como el ambiente de manera sustancial al desarrollo de estas funciones (González, 2013).

Este sistema ejecutivo se encuentra ubicado en el lóbulo frontal, concretamente en el área pre-frontal. El término ejecutivo fue manejado por Luria en 1980, al hacer referencia a las

funciones ubicadas en el área pre-frontal. El mismo Luria (1966) ayudó en la comprensión del desarrollo de las F.E., planteando etapas de mayor maduración cortical que recibieron significativas influencias culturales, basándose especialmente en los postulados de Lev Vygotski. Así las F.E. se conforman como estructuras responsables de habilidades mentales de nivel superior (Rojas-Barahona, 2017).

Para desenvolvernó en nuestro contexto y alcanzar nuestras metas necesitamos las Funciones Ejecutivas. Son las encargadas de la adaptación a la búsqueda de soluciones en relación con los problemas emergentes, de organizar los pensamientos con objetivos claros, de saber utilizar ciertos criterios en relación con el contexto, entre otras.

Dentro de las funciones ejecutivas se encuentra:

- ✓ **Memoria de trabajo:** sistema de capacidad limitada, que almacena temporalmente y manipula la información necesaria para realizar tareas o procesos mentales complejos de la cognición humana, como lo son los aprendizajes, la comprensión y el razonamiento. La memoria de trabajo permite mantener en mente la información que es relevante e ir actualizándose, evaluándose, manipulándola, es pos de la tarea en curso (Rojas-Barahona, 2017).
- ✓ **Planificación:** la planificación es una operación compleja y dinámica en la que una secuencia de acciones planificadas se debe monitorizar, evaluar y actualizar constantemente con el objetivo de lograr una meta u objetivo a corto-mediano y largo plazo (Rojas-Barahona, 2017).
- ✓ **Flexibilidad cognitiva:** la flexibilidad cognitiva, también denominada ‘cambio de criterio’, es otra de las funciones ejecutivas. Estos términos hacen referencia a la

habilidad para cambiar a un pensamiento o acción diferente en función de los cambios que ocurren en las situaciones o contextos. Esto se realiza en 3 ámbitos:

- Pensar: la persona contempla un tema desde varias perspectivas, valorando sus consecuencias, considerando diferentes opciones.
 - Sentir: ante una situación emocionalmente desafiante: logra cambiar una reacción de tipo negativa por otra más constructiva para él.
 - Acciones: análisis de las soluciones, decidiendo si se realizara una acción u otra, considerando el contexto específico(Rojas-Barahona, 2017).
- ✓ **Inhibición de respuesta o control inhibitorio:** habilidad de inhibirse o interrumpir una acción automática que no contribuye a las metas o intenciones establecidas por la cada uno. La inhibición de acciones no anheladas que se están elaborando o la inhibición de comportamientos prepotentes son parte de los procesos mentales imprescindibles en la regulación y el control del comportamiento, su flexibilidad y adaptación(Rojas-Barahona, 2017).
- ✓ **Habilidades mentalistas:** hace referencia a la función superior de los seres humanos, cuando este atribuye ciertos estados mentales y emocionales a los otros, anticipar sus comportamientos, su propósito, intuir y conocer sus motivaciones, es decir, realizar una lectura de sus mentes. Esta habilidad es necesaria para la sobrevivencia en el mundo social, para relacionarse, tener amigos, vida familiar, coordinarnos con otros y otras, cooperarse, engañarse, enfrentarse a ellos y ellas, competir, disfrutar de las relaciones, etc. Y para todo esto es necesario ser capaces de desarrollar procesos ejecutivos: tener un plan propio, conocer o vislumbrar planes de otros, formándose una representación mental de eso, considerando las consecuencias de los dos planes, los ajenos y los propios. De esto dependerá el éxito de la resolución del desempeño de la interacción social (Rojas-Barahona, 2017).
- ✓ **Atención:** La atención implica un nivel de activación mínima, cada actividad puede demandar diferentes niveles de control y atencionales, no será el mismo nivel ante una

actividad desconocida o nueva, a diferencia de una más rutinaria. Así también existen diversos tipos de atención:

- Selectiva: de dar mayor relevancia a un estímulo frente a otro.
- Voluntaria o refleja: de forma voluntaria ponemos atención a lo que otra persona habla, pero paralelamente si se escucha un fuerte ruido, este captará de manera refleja la atención.
- Limitada: se atiende a un conjunto de características(Rojas-Barahona, 2017).

Sentido de la actividad: Todo lo que hacemos nunca deja de tener sentido, por muy sencillo y fácil que sea. Y para guiar dicho comportamiento prospectivo necesitamos representarnos las imágenes mentales del futuro, visualizar mentalmente aquello que nos proponemos, anticipando y previendo cómo se sucederán los acontecimientos. Fijamos metas y objetivos y posteriormente actuamos en relación con lo que nos proponemos. Para esto, son imprescindibles las capacidades de organización y planificación que pueden llegar a ser realmente complejas según la finalidad de la acción; por ejemplo: hacer la compra, preparar un viaje, construir una casa, obtener un título universitario, etc., requieren de diferentes niveles organizativos, previsibilidad o anticipación(Martos-Peréz & Paula-Peréz, 2011).

¿Qué se entiende por educación?

La LGE considera la educación como:

“El proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar

en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país” (2009).

La educación se expresa en enseñanza Formal, enseñanza no formal y finalmente enseñanza informal (Ley Número 20.370, 2009).

Enseñanza formal.

La enseñanza formal o regular se estipula a través de la estructuración de ésta, de manera sistemática y secuencial, facilitando la continuidad del proceso educativo, compuesto por niveles (Ley n° 20.370, 2009).

Es decir, se entenderá por educación formal toda aquella impartida en establecimientos regulares, para estudiantes inscritos en este tipo de educación.

Enseñanza no formal.

En relación con la enseñanza no formal, esta refiere a todo proceso de formación, que ocurre en lugares no reconocidos por el Estado de Chile como establecimientos de educación regular. Sino más bien, en lugares no convencionales, donde bajo distintos métodos y enfoques, se aplique el currículum nacional.

La enseñanza no formal consiste en un proceso formativo, realizado por medio de un programa sistémico, generalmente no es evaluado; pero puede conllevar al reconocimiento del aprendizaje por medio de una certificación (Ley n° 20.370, 2009).

Enseñanza informal.

Se entenderá como educación informal aquella donde se aprenden valores o conocimientos prácticos para desenvolverse en la sociedad, a través de situaciones generadas en el contexto inmediato de la persona.

La educación informal facilita la interacción con las personas y el convivir en sociedad, se obtiene de forma no estructurada y sin la gestión de un establecimiento educacional, generalmente del núcleo familiar, los medios de comunicación, de la experiencia laboral y el entorno en el que se desenvuelve el individuo (Ley n° 20.370, 2009).

Deserción Escolar

¿Qué se entiende por deserción escolar?

Se considerará este término bajo el enfoque social de su significado, alejándose del enfoque económico que también puede tener.

Bajo este enfoque se entiende por deserción escolar al abandono temprano y definitivo del sistema educacional de niños, niñas y jóvenes, por diferentes motivos que se agrupan en dos variables, intra-escolar y extraescolar (Espinoza et al, 2014).

La deserción escolar consiste en un problema que no puede ser entendido sin considerar las múltiples variables involucradas. Existen una serie de estudios sobre los factores intra-escolares que motivan a niños, niñas y jóvenes a desertar del sistema de educación regular de nuestro país, entre estos factores podemos encontrar: bajo rendimiento académico, autoritarismo docente, adultocentrismo, es decir, es el adulto quien tiene el poder y se da una relación asimétrica entre estos los y las estudiantes, inasistencia a clases, expulsión, relación con los profesores, mal ambiente escolar, entre otras (Espinoza et al, 2014).

Deserción escolar en Chile.

Actualmente en Chile el 1,07% de estudiantes de enseñanza básica deserta del sistema educativo, mientras que en enseñanza media existe un 5,58% de deserción escolar, cifras que reflejan que la deserción en Chile existe y es un problema que necesita ser abordado (Fundación Sura et al, 2018).

Causas de deserción.

Existen Investigaciones acerca de las diferentes causas que motivan la deserción escolar en nuestro país, delimitando a factores socioeconómicos y culturales.

Los factores socioeconómicos siguen siendo significativos al momento de referirnos a la deserción escolar, entre estos factores destacan los bajos ingresos económicos en el hogar, un bajo nivel de escolaridad del jefe del hogar y de los otros miembros del grupo familiar, menos cobertura en el nivel de educación media en las comunas de residencia de los y las estudiantes (Opazo y Sepúlveda, 2009).

Otras investigaciones agregan que el ingreso económico de las familias no es tan significativo al momento de hablar de deserción escolar. Consideran que los factores culturales y sociales son más relevantes, como, por ejemplo, el nivel de escolarización de los padres, el efecto del vecindario que conlleva a una tendencia aspiración al parecida entre las personas del mismo nivel educacional, considerando la importante segmentación social que caracteriza a nuestro país (Opazo y Sepúlveda, 2009).

Con estos nuevos antecedentes se comienza a cuestionar la entrega de subsidios basados en aportes monetarios, como una forma de apoyo a la retención escolar de los y las estudiantes en peligro de abandonar su formación educativa (Opazo y Sepúlveda, 2009).

Se cree en la necesidad de un cambio de mirada, dónde se incorporen los otros factores asociados, para crear apoyos significativos y con mejores resultados (Opazo y Sepúlveda, 2009).

Otro factor considerable en este punto es el embarazo adolescente, investigaciones actuales dejan en evidencia el aumento en los últimos 20 años de esta condición, en la actualidad 1 de cada 4 mujeres adolescentes es madre, perteneciente mayoritariamente a los grupos sociales con mayor precariedad (Opazo y Sepúlveda, 2009).

Relacionando la maternidad adolescente con la deserción escolar, estas investigaciones revelan que está problemática disminuye si la madre ha tenido una trayectoria escolar normal y si el receso post maternidad se realiza en un tiempo establecido, es decir, que el abandono escolar debería ser sólo momentáneo y que la reincorporación a su establecimiento educacional, se realice en un tiempo limitado (Opazo y Sepúlveda, 2009).

También cabe mencionar que no existe un modelo de conducta único tras la maternidad en mujeres adolescentes, su deserción del sistema educativo no se debe asociar

únicamente al embarazo, existen otros factores asociados, como crisis personales, bajo rendimiento escolar o/y desinterés escolar (Opazo y Sepúlveda, 2009).

Esto invita a observar desde otros puntos de vista la maternidad o paternidad presentes en el proceso escolar y los riesgos de abandono del mismo. Es necesario asociar con la condición de vulnerabilidad social de la mayoría en esta situación, también analizar la trayectoria escolar y sus necesidades formativas (Opazo y Sepúlveda, 2009).

La deserción escolar no solo está asociada a las condiciones de pobreza y vulnerabilidad social, también se refleja un problema de ajuste entre los y las estudiantes y el sistema educativo, y evidenciando los problemas que presenta el sistema para manejar las diferencias y las distintas condiciones sociales de cada estudiante (Opazo y Sepúlveda, 2009).

Sin embargo, de esto último no se tienen mayores investigaciones, por lo que la incidencia que tienen los componentes intraescolares en la deserción de las y los estudiantes, es aún difuso y poco investigado. Nos preguntamos entonces, descartando todos los temas asociados a deserción anteriormente tratados, ¿Qué provoca que estudiantes deserten del sistema educativo tradicional y opten por otros tipos de educación?

Planes de retención escolar.

El porcentaje de deserción de nuestros estudiantes ha aumentado en los últimos años, actualmente se habla de un 3%, es decir, 91.968, niños, niñas y jóvenes han abandonado el sistema educacional regular (Centro de Estudios MINEDUC, 2013).

La deserción escolar es un tema que preocupa al estado de Chile. Es por esto, que se crea el programa de “Retención escolar” para mantener a los y las estudiantes en el sistema educativo regular. Sus principales acciones se relacionan con entregar apoyo Psicosocial que contribuye a la permanencia de los y las estudiantes en el sistema escolar, permitiendo con ello favorecer la igualdad de oportunidades y generando entornos protectores en los y las estudiantes pertenecientes al programa. Este apoyo lo realiza un equipo multidisciplinario y busca aportar en la prevención de la deserción escolar (JUNAEB, 2018).

La Otra Educación

Educación popular.

Se hablará de educación popular a aquella comprendida como un proceso de liberación de hombres y mujeres, mediante el transcurso de la vida, el cual es entendido como el abandono de la opresión ejercida por una autoridad dominante por medio del desarrollo de la reflexión y la crítica en relación al contexto en el que se sitúan (González & Ramos, 2013).

Escuelas populares.

Las consideraremos como espacios comunitarios que se propone fortalecer el desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes a través de prácticas socioeducativas y culturales (La Otra Educación, 2019).

Actualmente responden a las necesidades de los y las estudiantes presentan a lo largo de su participación en estos espacios, y tiene como objetivo *“resguardar la libertad y la contribución al pensamiento crítico, de hombres y mujeres, desde una participación activa y*

consciente en la que se vuelven responsables de su propio ser y guías de su propio destino”
(González & Ramos, 2013).

Escuelas libres.

Como se señaló anteriormente la finalidad de las escuelas libres y populares es potenciar el desarrollo integral de los niños, niñas y jóvenes que asisten. En base a ésta premisa, se puede decir que las escuelas libres buscan a través de distintos métodos y enfoques, potenciar dicho desarrollo. Entre éstos podemos encontrar: método Lefebre Lever, Montessori, pedagogía Waldorf, enfoque holístico, cognitivo, etc.

Para la presente investigación se utilizará como campo de estudio una escuela libre la cual adhiere a la enseñanza-aprendizaje bajo el método Lefebre Lever, para lo cual se procederá a definir de manera conceptual.

Método Lefebre Lever.

El Método Lefebre Lever libre y feliz, es un camino educativo a la Educación Tradicional. Fue creado por la profesora chilena Dra. M. Verónica Rodríguez G. el año 2012.

Es un tipo de educación no formal que aborda el currículum escolar del MINEDUC desde una didáctica sostenida en seis pilares (Lefebre Lever, s.f.):

1. Co-crianza - apego en contextos educativos

2. Respeto a la biología - conociendo nuestro cuerpo y emociones.
3. Neurociencias - cerebro y emociones
4. Investigación - desarrollo científico
5. Filosofía - pensamiento crítico y reflexivo.
6. Terapias Complementarias - no hay educación sin emoción (Lefebre Lever, s.f.).

Al hacer mención de estos pilares, el método Lefebre Lever busca resaltar la importancia que tiene el acompañamiento tanto de parte de las familias como de las y los encargados del aprendizaje de las y los estudiantes del contexto educativo, prevaleciendo la creación de lazos afectivos entre todos los agentes participantes de estos procesos. Así como también generar espacios educativos basados en emociones, como dice Maturana *la emoción que funda lo social... en el que el otro es aceptado como un legítimo otro en la convivencia, es el amor* (2001).

Por eso este método tiene como objetivo:

- Transformar la ética de convivencia humana en una sociedad bien tratante, respetuosa y solidaria, a través de las vivencias compartidas por niños y niñas de las escuelitas libres y felices, estos (as) vayan creciendo con una amorosa mirada de la vida, su hacer, sentir y pensar.
- Lograr que sean adultos-as capaces de generar espacios de convivencia sin competencias, en cooperación y respeto mutuo.
- Abordar el Currículum MINEDUC en su totalidad con responsabilidad, compromiso y real significancia (LefebreLever, s.f.)

Adolescencia Temprana

A través del tiempo se ha podido definir y redefinir el concepto de adolescencia. Primeramente, como un simple proceso de transmutación física, cambios biológicos hormonales, hasta llegar a una “transición del desarrollo que implica cambios físicos, cognitivos, emocionales y sociales, y que asume diversas formas en diferentes entornos sociales, culturales y económicos” (Papalia, 2009, p.461). Es por esto que la adolescencia es considerada como un periodo de transición entre la niñez y la adultez.

Para Erikson este proceso conlleva a que el adolescente se integre a la estructura social impuesta, y para eso es necesario que el o la individuo, individua experimente los diversos roles dentro de la sociedad (Erikson, 1974).

Sin embargo, en el aprendizaje de estos roles, el o la adolescente reconocen contradicciones entre el modelo de conducta que se le enseña cuando niño, niña (cariño, respeto, solidaridad, etc.) y el modelo de conducta que se espera del adulto (agresividad, competencia, egoísmo, etc.) (Singer y Singer, 1971).

Representaciones Sociales

Las Representaciones Sociales se pueden definir como una agrupación medianamente estructurada de creencias, nociones, metáforas, actitudes e imágenes con las que mujeres y hombres definen las diferentes situaciones y realizan sus planes de acción en un contexto específico.

Durkheim estableció diferencias entre las representaciones colectivas y las representaciones individuales. Este consideraba la consciencia colectiva como algo que trasciende a los individuos con una fuerza coactiva y que puede ser evidenciado en la religión, los mitos, las creencias y otros productos culturales colectivos contruidos. Para Martin-Baró

la importancia de las representaciones colectivas es lo que mantiene unida las sociedades (citado por Valenzuela, 2016).

Martin-Baró (1983) sostiene que “una sociedad mantiene su unidad debido a la existencia de una conciencia colectiva” y esta consiste en un saber normativo generalizado entre todos los miembros de una sociedad e irreductibles a la conciencia de las personas, puesto que, conforma un hecho social.

Es Serge Moscovici (1979) quien denomina a este reciente objeto de investigación Representaciones Sociales. Esta denominación deriva de las Representaciones Colectivas a las que hace referencia Durkheim, que se constituyen en base a la Construcción Social de la Realidad. Por tanto, las representaciones colectivas son el pensamiento social, la construcción de convicciones que se integran a cada una de los individuos como representaciones sociales particulares.

Las Representaciones Sociales son una expresión del conocimiento desde el sentido común, que se transmiten mediante las instituciones, primeramente, la familia, posteriormente la escuela y los medios masivos de comunicación, las que se interiorizan en cada persona de manera singular, esto va a depender de la información que se maneje sobre el tema (Valenzuela, 2016).

Son construcciones simbólicas que se producen y reproducen en las interacciones sociales, son producidas en la propia experiencia de la vida cotidiana.

Se podría decir entonces, que las Representaciones Sociales buscan conocer el porqué de las diversas maneras de pensar de las personas, en relación a distintas temáticas. Y el cómo utilizan esta misma información racional en su cotidianidad.

Otro autor que se refiere a Las Representaciones Sociales (RS) es Farr (1986), señalando que las RS surgen cuando los individuos debaten temas en común o cuando existe el eco de los acontecimientos considerados como significativos o merecedores de interés por quienes controlan los medios de comunicación. A partir de esto señala que las RS tienen una doble función, por una parte, hacer que lo extraño sea familiar y por el otro que lo invisible se haga perceptible.

Para Banchs (1982), las RS son una forma de reconstrucción mental de la realidad generada en la interacción de los individuos. Es una forma de conocimiento de sentido común, que caracteriza a las sociedades modernas, atestadas constantemente de información que los medios de comunicación transmiten.

Moscovici (1985) hace poner énfasis sobre el pensamiento relacionado con el sentido común, ya que, es en este dónde se producen las imágenes y los lazos mentales que sirven como instrumentos para el aprendizaje.

Las Representaciones Sociales determinan la actitud que pone una persona ante un objeto, personas o hechos, ya que se encuentra involucrado con las relaciones sociales y la organización de procesos sociales (Jodelet, 1984). Es decir, determinan los patrones de conductas que permite explicarse y comprender la vida cotidiana y están involucradas en la construcción de la realidad de la vida cotidiana. Apoyada en el conocimiento social, donde se involucra la experiencia, la historia y el contexto social.

El proceso de elaboración de las RS requiere de un momento de objetivación, en este se convierten en imágenes, nociones, o fenómenos abstractos, es decir, permitir cristalizar conjuntos de significados. También incluye un proceso de anclaje, que se refiere a los lazos entre los significados de las RS con cierta cultura. Este proceso de construcción apoyado en los procesos de objetivación y anclaje, indicando su dinámico carácter individual-social (Valenzuela, 2015).

La dimensión social de las RS, permiten capturar los elementos comunes a una diversidad de respuestas a partir de las condiciones estructurales compartidas por actores individuales o colectivos. Interviene a partir del contexto particular en que se originan y reproducen las nociones de sentido común, pero también mediante la comunicación que se realiza entre los interlocutores y los marcos de pertenencia social de cada uno y una, esto considera valores, códigos e ideologías (Jodelet, 1984).

Dimensiones de las representaciones sociales.

Las RS, definidas como universos de opinión por Moscovici, pueden ser analizadas didáctica e empíricamente en tres dimensiones distintas: la información, el campo de representación y la actitud. La información está relacionada a la forma de organización de los conocimientos en relación con los acontecimientos, hechos de la naturaleza social. El campo de la representación comunica la organización jerárquica del contenido de las representaciones y la actitud es la dimensión que significa la orientación favorable o no en relación con el objeto de la representación social (Mora, 2002).

Dinámica de las representaciones sociales.

Mora (2002), consideraba de la investigación de Moscovici buscaba analizar el proceso de penetración de una ciencia; el psicoanálisis en los años cincuenta en Francia. Pudiendo distinguir dos procesos esenciales para comprender cómo lo social transforma un conocimiento en representación colectiva y como esta modifica lo social: la objetividad y el anclaje.

Ambos conceptos están relacionados con la elaboración y funcionamiento de una Representación Social demostrando la interdependencia entre las condiciones sociales y lo psicológico.

Podemos concluir haciendo referencia a que todas las definiciones intentan expresar el paso de un conocimiento científico al dominio público, y que el proceso que lo precede en la formación de una RS es el anclaje, dónde se liga la RS con el marco de referencia de la colectividad y es un instrumento apropiado para interpretar la realidad y actuar sobre ella (Mora, 2002).

Funciones de las representaciones sociales.

Para León (2002), las RS cumplen distintas funciones, que se reflejan en la comprensión de la naturaleza social.

Jodelet (1984), expresa que el aspecto social actúa de diferentes maneras: por el contexto en el que están ubicados los sujetos y agrupaciones, por la comunicación que se

genera entre estos, por los cuadros de aprehensión que les otorga su bagaje cultural, por los valores, códigos e ideologías relacionadas a las posiciones sociales específicas.

Representaciones sociales en el campo educativo.

Las Representaciones Sociales han sido objeto de estudio en el campo educativo, ya que, han permitido conocer las representaciones Sociales involucradas en la construcción de los actores educativos, para interpretar y comprender el sentido de los procesos educativos. También analizar de las distancias que existen entre un proyecto educativo y su puesta en práctica. También aporta en la construcción de conocimiento respecto a la sociedad de los niños y niñas, favoreciendo el acceso a la subjetividad de los actores considerando el contexto y los aspectos institucionales que los determinan (Valenzuela, 2015).

Los profesores y las profesoras construyen RS basadas en la escuela, prácticas escolares, agentes educativos y sobre la afectividad. De esta manera queda evidenciada la importancia del estudio de las RS en el ámbito educativo para nuestro país.

En este campo las RS han sido analizadas desde el punto de vista de los y las estudiantes, de los y las docentes y también sobre aspectos académicos y cognitivos, sin embargo, algunos estudios han indagado acerca del rol que tiene la afectividad en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en las relaciones interpersonales.

En relación a este último punto los estudios afirman que las Representaciones Sociales que tienen las y los estudiantes en relación a la figura del profesor o profesora y a los contextos educativos, se transforman en patrones de referencia que facilitan o dificultan a los

niños, las niñas y jóvenes la oportunidad de hacer valer su derecho a la ciudadanía fundada en un enfoque de derechos (Valenzuela, 2015).

En referencia a la necesidad de estimar la dimensión Afectiva en las RS en el aula para facilitar la construcción de Sujeto Humano basado en un enfoque de derechos.

Gardner (2000) consideraba que:

Si queremos que los estudiantes lleguen a aprender, a dominar y aplicar algo con criterio, debemos procurar envolver ese algo en un contexto que haga intervenir las emociones y a la inversa: lo más seguro es que las experiencias desprovistas de un impacto emocional tendrán poco atractivo y se olvidarán pronto (p.89).

Maturana (2001) en relación con la importancia de un ambiente socioafectivo en el aspecto educativo, donde el respeto en la convivencia con otro/a permita legitimar al otro u otra como válido, enriqueciendo las relaciones interpersonales:

Si el niño no puede aceptarse y respetarse a sí mismo, no puede aceptar y respetar al otro. Temerá, envidiará o despreciará al otro, pero no la aceptará ni lo respetará; y sin aceptación y respeto por el otro como un legítimo otro en la convivencia social, no hay fenómeno social (p.32).

Lo más relevante para Maturana (2001) es el Amor y que sin este no existe la convivencia social, menos la ciudadanía y la democracia, por ende, no es posible la constitución de un Sujeto con autonomía, crítico, libre, desobediente y reflexivo. Por esto, él afirma que *“si uno mira los orígenes de la democracia lo que uno descubre es que ella surge*

como un modo de convivencia entre iguales, entre seres que se respetan, que tiene derecho a opinar y a participar en las decisiones que los afectan” (p.51).

La teoría de las Representaciones Sociales plantea descubrir cómo la gente piensa y cómo llega a la construcción de este modo de pensar y además cómo los y las individuos construyen y vuelven a construir su realidad, que paralelamente se constituyen a sí mismos, donde lo más importante es el lenguaje, ya que, tiene un rol fundamental en las interacciones y la reconstrucción continua de significados y símbolos (Valenzuela, 2015).

Capítulo IV

Marco Metodológico

La presente investigación se enmarca en un enfoque de carácter cualitativo, el cual se fundamenta principalmente en el planteamiento de Taylor y Bogdan (1998), donde se presenta la investigación cualitativa como un medio que no busca representar una única verdad, por el contrario, una presentación detallada de las percepciones de los sujetos en cuanto a un tema en particular. Es la búsqueda de elementos presentes en “su” realidad, una realidad dinámica y cambiante, por lo tanto, han de existir tantas realidades como sujetos en el mundo.

Este enfoque permite indagar en las percepciones de las personas en relación con un tema en particular. Es por ello por lo que se considerarán los distintos factores que inciden en el fenómeno de estudio, con la finalidad de obtener una visión global de la realidad en estudio.

A su vez, la investigación será de tipo Descriptiva-Interpretativa, basándose en lo expuesto por Van Dalen y Meyer (1974), en tanto que se pretende conocer a las personas, situaciones, condiciones y procesos predominantes en un determinado contexto, describiéndolos en profundidad e identificando las relaciones que se establecen entre ellos.

Paradigma de Investigación

La siguiente investigación será analizada por medio del paradigma interpretativo, conjunto a metodologías cualitativas, con la finalidad de entender e interpretar desde las percepciones de estudiantes que hayan participado del sistema educativo tradicional, desertado de éste, y optado por un tipo de educación no formal.

Para Jiménez-Domínguez (2000), los métodos cualitativos parten desde el supuesto básico de que el mundo social está construido de significados y símbolos. Considerando a la intersubjetividad como una parte primordial de la investigación cualitativa y el punto de inicio

para percibir de manera reflexiva los significados sociales. Se puede considerar que la intención de la investigación cualitativa es la comprensión de los significados y definiciones de las situaciones tal cual las expresan los y las sujetos.

Sandin (2003), define al término de “Investigación cualitativa” como “Un concepto amplio que hace referencia a diversas características epistemológicas y teóricas, incluyendo también numerosos estudios y estrategias de investigación”. También la considera como una actividad sistemática que está orientada a la interpretación de fenómenos sociales y educativos, a la modificación de prácticas y escenarios socioeducativos y a la toma de decisiones.

En cuanto al enfoque interpretativo, este “desarrolla interpretaciones de la vida social y el mundo desde una perspectiva cultural e histórica” (Sandin, 2003:56). Así mismo, se asume que el investigador, para llegar a entender e interpretar el mundo de los y las sujetos de estudio, debe entender el proceso de definición de las y los actores desde dentro, desde el punto de vista de ellas y ellos mismos, de manera simbólica.

Para continuar se presentará el enfoque metodológico que en compañía del paradigma permitirá comprender la problemática investigada.

Enfoque Metodológico: Teoría fundamentada

La teoría fundamentada busca crear propuestas teóricas apoyándose de manera exclusiva en los datos, construyéndose sobre la información, principalmente a partir de las acciones, interacciones y procesos sociales que ocurren entre las personas. Paz (citado por Campo-Redondo y Labarca, 2009).

Glaser y Strauss, en el año 1967, desarrollan esta teoría. Su paradigma se fundamenta en el interaccionismo simbólico, y en la sociología. Es una de las principales tradiciones de la investigación cualitativa. Mediante el análisis descriptivo, reconstruye categorías generales desde elementos particulares, también contenidos socialmente compartidos a través de comparaciones de representaciones singulares. Al terminar este proceso, se elabora una descripción completa de los temas de las representaciones sociales de los y las sujetos investigados. En el análisis relacional, se rehace la estructura interna de las representaciones sociales (citado por Campo-Redondo y Labarca, 2009).

Esta teoría se transforma en un método inductivo que permite establecer una formulación teórica fundada en la realidad tal cual es, tomando las experiencias del o la sujeto de estudio como información fidedigna, manteniendo la significación expresada que ésta tiene para ellos y ellas. Éste enfoque se basa en cuatro pasos (Campo-Redondo y Labarca, 2009):

Codificación abierta.

Es la estructuración de la información dentro de categorías conceptuales (Campo-Redondo y Labarca, 2009).

Primero se nombra cada categoría, lo que permite identificar la complejidad de la relación entre ideas y significados (Campo-Redondo y Labarca, 2009).

Emergen dos tipos de categorías, por un lado, las que se construyen a partir de las explicaciones y las realiza él mismo, y las extraídas del lenguaje de los informantes (Campo-Redondo y Labarca, 2009).

Luego se comparan esas categorías, identificando diferencias y similitudes para establecer lo que es estable y uniforme en los datos recogidos y clasificados. En esta etapa nacen una serie de temas con propias características y propiedades. Lo más significativo de esta etapa es la identificación de los principales componentes representacionales y organizar sus contenidos de manera jerárquica (Campo-Redondo y Labarca, 2009).

Codificación axial.

En este momento se busca crear el esquema conceptual. Se realiza una disminución de datos luego de seleccionar los temas relevantes al estudio (Campo-Redondo y Labarca, 2009).

Este agrupamiento de categorías permite reconocer la llamada “variable central”, la cual declara el núcleo de sentido de las representaciones sociales. Es aquí donde expone el núcleo figurativo, que se representa en la categoría central (Campo-Redondo y Labarca, 2009).

Codificación selectiva.

Se busca determinar la teoría, estableciendo los elementos del marco teórico y aclarar la historia que los y las informantes tienen para decir sobre el fenómeno (Campo-Redondo y Labarca, 2009).

Nuevamente se organiza la información almacenada, eliminando los componentes redundantes, y se llenen espacios en otras categorías (Campo-Redondo y Labarca, 2009).

Se realiza otra comparación de categorías, determinando las más importantes desde las cuales surgirá la teoría (Campo-Redondo y Labarca, 2009).

La matriz condicionada.

Como explican Corbin y Strauss, la matriz condicionada es una esquematización visual que representa e incluye las condiciones básicas y relevantes, influyentes en la investigación o la teoría (citado por Campo-Redondo y Labarca, 2009).

Luego de la reducción de categorías comienza la delimitación de la teoría emergente, aquí las y los investigadoras e investigadores, pueden llegar a encontrar uniformidades en el primer grupo de categorías, formulando una teoría en base a un grupo de conceptos abstractos, determinando terminología y texto (Campo-Redondo y Labarca, 2009).

Al tornarse teóricamente saturada una lista de categorías éstas se vuelven categorías. Es decir, de la información no emerge ningún nuevo dato, por otra parte, cuando existe una relación bien establecida entre las categorías. Así se reduce la información obteniendo mayor tiempo para analizarla y estudiarla (Campo-Redondo y Labarca, 2009).

Diseño de la Investigación: Estudio de Casos Múltiples

Se definen como estrategia de investigación empírica, que tiene como objetivo captar aspectos subjetivos y objetivos de la realidad social, interpretando y explicando la organización social. Vasilachis et al (citado por Valenzuela, 2016).

Como procedimiento cualitativo esta estrategia es flexible y rigurosa simultáneamente, desde los propósitos de la investigación, y cada etapa siguiente de ésta, otorgándole validez en su conjunto (Valenzuela, 2015).

Esta manera de investigar permite vislumbrar las representaciones de los y las sujetos y sujetas de estudio en relación del tema de la investigación, permitiendo aumentar el desarrollo del conocimiento basado en el estudio profundo de los casos.

Decisión muestral.

Esta decisión será evaluada en base a diferentes criterios transformando los casos en una representación paradigmática de la problemática social, con la finalidad de descubrir lo que guardan las percepciones de estudiantes, respecto de motivos de deserción del sistema tradicional educacional.

Selección de los casos de estudio.

Esta selección de los sujetos emerge de la lógica derivada del muestreo teórico, este permite saber los datos a considerar, de quién y de dónde obtenerlos, para desarrollar la teoría. Fernández (citado por Valenzuela, 2016).

Esta investigación busca dimensiones y unidades que favorecen la recolección de información mediante datos que proporcionan contenidos relacionados a la investigación, considerando cuatro dimensiones con la finalidad de recopilar incidentes por medio del análisis comparativo constante, obteniendo datos claves. Este muestreo teórico termina al

colmar, confeccionar e incorporar la información en una teoría emergente. Estas dimensiones son (Valenzuela, 2016):

1. Accesibilidad y disposición: Los y las sujetos de estudio deberán estar dispuestos para ser entrevistados y contar sus experiencias, percepciones, creencias, etc., en relación con sus experiencias en el sistema educacional tradicional y motivos de deserción de éste.
2. Haber desertado del sistema educacional formal: Haber asistido por lo menos un año a una escuela formal, es decir, reconocida por el Ministerio de Educación.
Y haber desertado de este sistema por diferentes motivos, excluyendo motivos de: salud, religión, embarazo y/o padre adolescente, y económicos.
3. Participar en una escuela libre o popular: Participar de manera activa desde a lo menos 1 año en escuelas libres o populares, es decir, escuelas no formales, no reconocidas por el Ministerio de Educación.
Asistiendo de manera regular a clases y talleres, utilizando este sistema como medio de continuidad de estudio y formación integral.
4. Tramo etario: Estudiantes entre los 9 y 15 años (etapa de adolescencia temprana).

Participantes del estudio.

Las y los participantes de este estudio son cinco estudiantes que han desertado del sistema educacional formal y que participan en una escuela libre o popular, ubicada en la comuna de Maipú de la Región Metropolitana.

<i>Sexo</i>	<i>Edad</i>	<i>Centro educativo</i>
Masculino	Entre 9 -15 años	Espacio Kuyén, Maipú
E: 1		

<i>Sexo</i>	<i>Edad</i>	<i>Centro educativo</i>
Femenino	Entre 9 -15 años	Espacio Kuyén, Maipú
E: 2		

<i>Sexo</i>	<i>Edad</i>	<i>Centro educativo</i>
Masculino	Entre 9 -15 años	Espacio Kuyén, Maipú
E: 3		

<i>Sexo</i>	<i>Edad</i>	<i>Centro educativo</i>
Femenino	Entre 9 -15 años	Espacio Kuyén, Maipú
E: 4		

<i>Sexo</i>	<i>Edad</i>	<i>Centro educativo</i>
Femenino	Entre 9 -15 años	Espacio Kuyén, Maipú
E:5		

Técnica de Recolección de Información

Para llevar a cabo la recolección de información en esta investigación de carácter cualitativa, se utilizará la entrevista semi-estructurada, este tipo de entrevista ayudará a “acceder al conocimiento de los fenómenos sociales” (García, Ibañez y Alvira, 2013). Donde el entrevistador dispone de un guión, el cual recoge los temas que se deben tratar a lo largo de la entrevista, sin embargo, el orden y el modo en que se formularán las preguntas se dejan a la libre decisión y valoración del entrevistador. Es imprescindible contar con una metodología que favorezca el análisis de los discursos espontáneos y libres de los y las estudiantes con la finalidad de establecer conexiones entre las temáticas, dimensiones y categorías sistematizadas para dar significado y comprensión al discurso que poseen (citado por Valenzuela, 2016).

Una vez elaborado los instrumentos de recolección de información basados en los objetivos planteados, se realizará la validación de las herramientas a través del juicio de expertos, quienes evaluarán el grado de pertinencia, suficiencia y claridad de los contenidos expuestos. García, Ibañez y Alvira (citado por Valenzuela, 2016).

Técnica de análisis de la información.

Con el fin de lograr el cumplimiento total de los objetivos planteados en la presente investigación, se utilizará para el análisis de la información el método comparativo constante (M.C.C.), que se basa en los procesos de la Teoría Fundamentada, buscando por medio de análisis descriptivo y racional, la construcción de un modelo teórico fundado en la correlación de las diversas realidades de los y las sujetos de estudio. Araya (citado por Valenzuela, 2016).

Configurándose categorías a través de los instrumentos para la recolección de datos y los objetivos planteados. Dichas categorías se ordenarán en matrices que facilitará su posterior interpretación, para luego poder analizarlos. Araya (citado por Valenzuela, 2016).

Consentimiento informado.

El consentimiento informado, conlleva al derecho de los sujetos de estudio de ser informados acerca de la índole de la investigación y posibles efectos que ésta podría implicar. Así mismo, para esta investigación, la colaboración de los y las sujetos de estudio es de manera voluntaria y respaldada a través del formato de consentimiento informado (ver anexo).

Capítulo V

Presentación de resultados y discusión

Análisis de la Información

En relación con los objetivos que han dado origen a esta investigación, que pretende analizar los motivos de deserción de escolarización regular y participación en escuelas libres de estudiantes en etapa de adolescencia temprana. Utilizando como método de investigación, el método comparativo constante (MCC), mediante el análisis de los incidentes contenidos en el discurso de 5 niños/as entrevistados/as en profundidad (Valenzuela, 2016).

Análisis de los incidentes.

Incidente 1	Entrevista	Código “In vivo”	Categorización
Características significativas de la escuela libre.	E1	Es que lo que me gusta acá es que para empezar tiene una escuelita libre, me gusta como hacen para estudiar porque en mi antiguo colegio teníamos que estudiar como 7 horas, 5,6, y acá estudiamos mas poquito y aprendemos lo mismo y aprendemos también jugando y aprendemos, me gusta también.	Libertad de enseñanza-aprendizaje. Administración de los tiempos de aprendizaje. Juego como estrategia para el aprendizaje.
	E2	Que a mí me gusta este porque yo encuentro que las profes son más cariñosas, antes eran 50 en una sala y ahora solamente estoy yo con una compañera más, y siento que tengo más atención, en el otro decían “buenos días” y esperábamos un poco que llegara	Educación personalizada Clima de aula positivo

		gente y sacabamos el cuaderno al tiro, incluso a veces ni saludaban ni nada. Y acá si saludan y me gusta porque es como feliz el lugar.	
	E3	Me gusta este colegio, más que el otro, porque aquí somos como más libres, podemos andar con ropa de calle, podemos jugar. O sea, en el otro colegio por lo que se ahí matemáticas lo hacen como 8 horas...Y aquí hacemos como 1, 1 y media, 2 horas de matemáticas. Es como más libre que las otras escuelas, más divertido. Hacemos más actividades.	Potenciación de sus individualidades. Administración de los tiempos de aprendizaje. Juego como estrategia para el aprendizaje.
	E4	Que nos dejan ir con ropa de calle, que las profes son simpáticas.	Potenciación de sus individualidades. Clima de aula positivo.
	E5	De aquí me gustan los talleres... taller de cocina, taller de telar y el que estamos haciendo ahora (taller de atrapasueños).	Diversidad de estrategias didácticas para el aprendizaje.

Memo 1

Existe una similitud entre las opiniones y características significativas de los entrevistados y las entrevistadas, en relación con la escuela libre, en base a sus experiencias. En éstas sobresale de manera implícita el método para potenciar el desarrollo integral de las niñas y niños, basándose en sus pilares fundamentales (Método Lefebre Lever).

Caracterizan a las y los docentes como facilitadores y potenciadores de un clima de aula positivo,

destacando la escucha atenta, respeto y afectividad. Por otra parte, son estas mismas que en sus prácticas pedagógicas y cotidianidad potencian las individualidades de cada estudiante, utilizando diferentes estrategias y recursos. Entre estas, los y las individuos, individuos, destacan, el juego, diversidad de talleres, la administración y organización del tiempo en función de alcanzar los objetivos propuestos.

Incidente 2	Entrevista	Código “In vivo”	Categorización
Características significativas del sistema educativo formal.	E1	Que para empezar mis papás cuando encontraron la escolita libre también pensaron libre de notas porque en los otros colegios tradicionales te dicen “ooh te sacaste un 3” y por ejemplo yo recuerdo que una amiga que tenía, por sacarse un 3 en una prueba, todos se rieron de ella y yo me sentí muy mal y acá nadie se burla de nadie y también eso me gusta. Y a mis papás también les gusta porque todos conviven y eso es lo que más me agrada... Que era muy chiquitito, tenía como 5 años, y me tenía que levantar a las 6 de la mañana para llegar a las 8 y eso es una de las experiencias que tampoco me gustaba porque era chico po, y mi cerebro no estaba tan programado para ir tan exacto, muchas reglas también en el otro colegio, uniformes. Porque antes, por ejemplo, sin querer no me alcanzaba a poner... no encontraba los pantalones o estaban sucios los de la escuela o no teníamos más e iba con, por ejemplo estos que tengo ahora (los muestra), me	Sistema de evaluación. Clima de aula negativo. Jornada escolar y tiempo de traslado. Restricción de la libertad de expresión de sus individualidades.

		retaban o me pueden retar.	
	E2	Es que en el colegio eran super pesadas las profes, porque por ejemplo una vez unas profes amarraron con scotch a un compañero...Me sentí mal, porque él quería ir al baño y lo amarraron con scotch, y yo digo que todos pueden ir al baño porque... porque sí.	Violencia. Vulneración hacia sus derechos biológicos.
	E3	Me molestaban mucho, o sea, me andaban molestando en todas partes la gente, eran muy bruscos, pegaban siempre, además las profes llegaban y ya a escribir. Eso nunca me gusto de la escuela y más encima me tenía que levantar muy temprano (enfatisa).	Clima de aula negativo. Jornada escolar y tiempo de traslado. Bullying
	E4	Antes estaba en el colegio Alberto Pérez y después no quise ir mas porque me mandaban muchas tareas, cada vez que yo hacía una materia me mandaban una tarea de cada materia y cuando venían mis primos a visitarme tenía muy poco tiempo para jugar con ellos. Por eso no quise más.	Agobio quehaceres escolares.
	E5	Algo que no me gustaba es que me tiraban mucho el pelo, me agarraban los pelos chiquititos, me los sacaban. Le decía a la tía y la tía no hacía nada, se sentaba.	Bullying. Clima de aula negativo.

		Yo al principio pedí que me cambiaran, pero después me sacaron.	
--	--	---	--

Memo 2

Los discursos aluden a características intraescolares experimentadas por los y las individuos e individuos de manera negativa, concibiendo como agobiantes para su vida cotidiana, por ejemplo, el sistema de evaluación, la jornada escolar y sus variantes como reglamentos internos, tareas, etc. A pesar de la corta edad (10 - 11 años), logran percibir las consecuencias que el sistema escolar formal tiene sobre sus familias, lo que los expone a una confrontación y cuestionamiento con el sistema. Se puede entrever algunos de estos relacionados con los tiempos de traslados, de esparcimiento fuera de la escuela y la limitación de su expresión identitaria, siendo homogeneizada con el uniforme.

Además de esto la mayoría comenta la falta de un ambiente emocional positivo, por el contrario, se divisa la imagen docente de manera negativa, quizás por falta de herramientas para favorecer un clima de aula positivo, tanto en la relación interpersonal con los y las estudiantes como entre estudiantes.

Incidente 3	Entrevista	Código “In vivo”	Categorización
Razones de permanencia en la escuela libre.	E1	Sí, me ha gustado porque ahora converso más. Antes igual conversaba harto, tenía mejores amigos y todo, pero acá convivimos más porque en los otros colegios el patio igual era chico, lo único que podíamos hacer era conversar, pero acá podemos jugar también, a la pelota, correr, a la pinta, a la escondida. Y con las profes de repente igual jugamos a la escondida también... En el anterior yo recuerdo que había una profe que era mi favorita porque ella también se	Fortalecimiento de relaciones interpersonales. Clima de aula positivo. Espacio y tiempo para el esparcimiento. Educación

		preocupaba, en el anterior solo se preocupaba ella de los alumnos ni una más, pero acá todas las profes se preocupan de los niños, nos preguntan cómo estamos si estamos felices, tristes, por qué, siempre en la pizarrita nos escriben: buenos días, los queremos, los amamos muchos. Y esa es una de las cualidades que también me gusta esta escuela.	emocional.
	E2	Sí, eso es bacán (no usar uniformes) y también me gustan los talleres que hacemos. Por ejemplo, la banda la encuentro bacán, música. Y ahora también estamos haciendo otro que se trata de estampado... Y también me gusta la sala que está allá atrás, hay una sala de la calma, ahí tenemos botiquines pero no son botiquines así como agujas ni con parches curitas, son parches curitas emocionales o por ejemplo vitamina C, nosotros le ponemos vitamina de felicidad.	Educación emocional. Educación integral.
	E3	Porque acá compartimos mucho, más encima cuando llegamos a nuestras casas tenemos todos nuestros contactos de celular, nos ponemos a hablar, jugamos los juegos en línea, hacemos de todo juntos. Pero en el otro colegio máximo, estábamos allá y cuando salíamos los 15 minutos que nos dejaban jugábamos a la pelota por último, nada más.	Fortalecimiento de relaciones interpersonales. Tiempo de esparcimiento.
	E4	Ha sido más cariñoso el colegio, mas bacan	Clima de aula

		yo digo, porque no se ocupa uniforme... Que nos dejan ir con ropa de calle, que las profes son simpáticas.	positivo. Libertad de expresión de sus individualidades.
	E5	Que acá nos tratan bien... Como por ejemplo, si yo me caigo las tías nos abrazan o cuando estamos tristes nos dan un beso, todas esas cosas.	Educación emocional.

Memo 3

Existe coincidencia en cuanto a las razones de permanencia de las niñas y niños en la escuela libre, éstas apuntan a las interacciones con sus pares y profesoras, a la afectividad con la que son tratados y tratadas, así como también la libertad que sienten al no tener que usar uniforme escolar.

Destaca también el espacio y tiempo para su esparcimiento, la diversidad de talleres y espacios destinados a la contención emocional como instancias significativas y potenciadoras de su desarrollo integral.

Categorización

Codificación abierta.

Basándose en Strauss y Corbin (2002), la codificación abierta posibilita la categorización conceptual de toda la información, “trata de una representación abstracta de un acontecimiento, objeto o acción/interacción que un investigador identifica como significativo en los datos”. La significancia de esta fase es que se logre la identificación de los principales componentes representacionales y su organización jerárquica (citado por Valenzuela, 2016).

Incidente 1	Entrevista	Categorización	Categoría
Características significativas de la escuela libre.	E1 E3	Uso del juego como estrategia pedagógica	Juego: Se entiende por juego a una actividad natural de la niña o el niño y como una estrategia pedagógica privilegiada, lo que a su vez es la expresión de desarrollo y aprendizaje. Se involucra en el desarrollo de las funciones cognitivas superiores, de la socialización, de la adaptación creativa a la realidad y de la afectividad, siendo considerado como un impulsor significativo de esto (MINEDUC, 2018).
	E2 E4	Profesoras como facilitadoras de un clima de aula positivo. Clima de aula positivo	Profesoras/es como facilitadoras/es de un clima de aula positivo: aquellas/os docentes conscientes de que la calidad de los aprendizajes de los y las estudiantes, dependen en gran medida de los componentes sociales, afectivos y materiales del aprendizaje (CPEIP, 2008). Clima de aula positivo: clima de confianza, aceptación, equidad y respeto entre las personas, que establecen y mantienen normas constructivas de comportamiento, favoreciendo así los aprendizajes (CPEIP, 2008).
	E1 E3	Administración de los tiempos de aprendizaje.	Administración de los tiempos de aprendizaje: habilidad de la y el docente para organizar situaciones interesantes y productivas aprovechando el tiempo para

			el aprendizaje en forma efectiva y favoreciendo la indagación, la interacción y la socialización de los aprendizajes, considerando los saberes e intereses de los y las estudiantes, proporcionándoles los recursos adecuados y apoyos oportunos (CPEIP, 2008).
--	--	--	---

Incidente 2	Entrevista	Categorización	Categoría
Características significativas del sistema educativo formal	E1 E3 E5	Clima de aula negativo	Clima de aula negativo: alude a un clima desfavorable caracterizado por ser cerrado, autoritario, controlado y no coherente, imperando relaciones de poder, de dominación y de control, ausencia de estimulación de los procesos interpersonales, ni la participación libre y democrática, lo que conlleva a comportamientos sociales e individuales hostiles, que inciden de manera negativa en el aprendizaje y la convivencia (Bravo et al, 2011).
	E1 E3	Jornada escolar Tiempo de traslado	Jornada escolar: alude al sistema educativo tradicional, a su falta de experiencias y estrategias significativas para el aprendizaje y a su mala optimización del tiempo, además del exceso de cargas académicas (CPEIP, 2008). Tiempo de traslado: alude a los factores de tiempo y distancia involucrados en el traslado de los niños y las niñas entre sus casas y las escuelas.

Incidente 3	Entrevista	Categorización	Categoría
Razones de permanencia en la escuela libre.	E1	Educación emocional	Educación emocional: Alude al proceso educativo permanente y continuo que busca potenciar el desarrollo emocional como complemento imprescindible en el desarrollo cognitivo (Bisquerra, 2003).
	E2		
	E5		
	E1 E3	Tiempo y espacio para el esparcimiento	Tiempo y espacio para el esparcimiento: alude a la importancia del respeto de los tiempos y espacios para el juego y la socialización libre, tanto dentro como fuera de la escuela.
	E1 E3	Fortalecimiento de relaciones interpersonales.	Fortalecimiento de relaciones interpersonales: se refiere a la validación de otro como legítimo otro, esto se constituye a través de las emociones, si éstas no se dan se hablará solo de encuentros casuales y la negación del otro en la convivencia (Maturana, 2001).

Memo 4

En base al método comparativo constante, se ha podido identificar los componentes representacionales principales, y organizar los contenidos de manera jerárquica, diferenciando categorías centrales, tales como, ***Profesoras como facilitadoras de un clima de aula positivo, clima de aula negativo y educación emocional;*** y sub-categorías, como: ***jornada escolar, fortalecimiento de relaciones interpersonales,*** entre otras.

Codificación axial.

En la codificación axial, se busca relacionar las categorías a las sub-categorías, agrupando nuevamente los datos recogidos en la codificación abierta, para explicar más detalladamente el fenómeno de estudio, considerando la significancia de éstas para los sujetos de estudio. Por su parte, las sub-categorías complementan a éstas aportando un mayor poder explicativo. Para realizar esta codificación de las categorías es imprescindible la saturación de la información (Valenzuela, 2016).

Incidente 1	Entrevista	Categoría: Profesoras como facilitadoras de un clima de aula positivo
Características significativas de la escuela libre	E1	Juego como estrategia pedagógica
	E3	
	E2	Clima de aula positivo
	E4	
	E1	Administración de los tiempos de aprendizaje
	E3	

Memo 5

En relación a la caracterización de la escuela libre esta mantiene como finalidad potenciar el desarrollo integral de las niñas, niños y jóvenes, utilizando diversos métodos para llevarlo a cabo. En el caso del método Lefebre Lever, establece pilares fundamentales como la co-crianza, el respeto a la biología, por nombrar algunos, para abordar el currículum escolar del MINEDUC en su totalidad con responsabilidad, compromiso y real significancia. Es por esto, que la categoría central que emerge, dando sentido y correspondencia a la caracterización de la escuela libre, proveniente desde el discurso de las mismas niñas y niños, es el de ***Profesoras como facilitadoras de un clima***

de aula positivo, englobando así a las demás categorías emergentes: *clima de aula positivo* y *administración de los tiempos de aprendizaje*.

Sin embargo, tras el análisis de dichas categorías, se evidencia la ausencia de sub-categorías, ya que éstas no aportan profundidad de definición a la categoría central, más bien forman parte de las funciones que debe realizar y promover como parte de su quehacer la/el docente; roles que están determinados por el Marco para la Buena Enseñanza.

Incidente 2	Entrevista	Categoría: Clima de aula negativo
Características significativas del sistema educativo formal	E1 E3	Jornada escolar y tiempo de traslado

Memo 6

En cuanto a la caracterización del sistema educativo formal, la LGE, lo define como un sistema de estructuración sistemática, secuencial y facilitador de la continuidad de los procesos educativos; los cuales tienen como finalidad potenciar el desarrollo espiritual, afectivo, físico, intelectual, ético, moral y artístico, por medio de la transmisión y cultivo de conocimientos, valores y destrezas...para la convivencia y participación responsable, solidaria, tolerante, democrática y activa en comunidad, trabajando y contribuyendo al desarrollo del país (2009).

Sin embargo, desde los datos obtenidos emerge una caracterización diferente, que revela inconsecuencias entre cómo se define y las experiencias de los/as sujetos/as de estudio. Develando al sistema educativo formal como un obstaculizador de los procesos educativos, identificando al **clima de aula negativo** como un factor importante que incide en los procesos de aprendizaje y convivencia y ciudadanía, ubicando a este concepto como categoría central, que se caracteriza por mantener un ambiente desfavorable para los procesos de enseñanza y aprendizaje, destacando un clima cerrado, autoritario, donde predominan relaciones de poder, control y dominación, restringiendo la partición libre y democrática de las y los estudiantes (Bravo et al, 2011).

Por otra parte, se identifican sub-categorías que aportan a la continuidad de este tipo de clima, la **extensa jornada escolar** que rige a los colegios tradicionales, alcanzando en muchos casos las

ocho horas de permanencia en los establecimientos, destacando la potencialización del desarrollo cognitivo por sobre el desarrollo integral de los y las estudiantes. A esto se le debe sumar los **tiempos de desplazamiento** entre sus hogares y centros de estudio, que en promedio supera la hora y media en ir y volver a sus hogares, para los y las sujetos y sujetas de estudio. Aumentando así en promedio a diez horas diarias que niños y niñas deben dedicar exclusivamente al sistema educativo, limitando sus tiempos de esparcimiento y socialización con sus familias y pares, viendo nuevamente afectado su desarrollo integral.

Incidente 3	Entrevista	Categoría: Educación emocional
Razones de permanencia en la escuela libre	E1	Tiempo y espacio para el esparcimiento
	E3	
	E1	Fortalecimiento de relaciones interpersonales
	E3	

Memo 7

En relación con las razones de permanencia de los y las estudiantes en la escuela libre emerge como categoría central la temática de *educación emocional*, la cual alude al proceso educativo permanente y continuo que busca potenciar el desarrollo emocional como complemento imprescindible en el desarrollo cognitivo (Bisquerra, 2003).

Para que el proceso de enseñanza-aprendizaje de las y los estudiantes sea significativo, este debe pasar por la consolidación de los recuerdos; el sistema límbico, o sea, el cerebro emocional actúa como factor determinante, ya que, cada recuerdo para que perdure irá asociado a una emoción. Es aquí donde el docente juega un rol fundamental como promotor de emociones que permitan la consolidación de los aprendizajes significativos (Fernández, 2018).

Desde el análisis de la información entregada por los y las sujetos y sujetas de estudio, emerge como sub-categoría el **fortalecimiento de las relaciones interpersonales**, haciendo referencia a la validación de otro como legítimo otro, constituyéndose a través de las emociones, tras la ausencia de éstas se habla solamente de encuentros casuales y la negación del otro en la convivencia

(Maturana, 2001). Surge entonces como una necesidad primordial entregar ***tiempos y espacios recreacionales*** potenciadores de interacciones libres tanto dentro como fuera de la escuela.

Lo anteriormente mencionado refleja la importancia de considerar las emociones como parte esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Memo 8

El análisis de cada incidente ha posibilitado la interpretación y la comprensión, desde los discursos de las/os sujetas/os de estudio, la confluencia de las categorías centrales y sub-categorías, que permiten elaborar la representación sobre los motivos de deserción del sistema educativo tradicional y de permanencia en una escuela libre/popular, de estudiantes en etapa de adolescencia temprana, es por esto que el núcleo de los datos obtenidos se expresa desde el concepto "***Factores significativos para la formación integral***", desde la cual se compondrá el análisis. Es necesario enfatizar que dichos factores de significancia emergen desde el discurso de los/as mismos/as jóvenes en etapa de adolescencia temprana.

Codificación selectiva.

En esta parte de la investigación se busca definir la teoría, estableciendo los elementos del marco teórico y vislumbrar la historia acerca del fenómeno que los y las sujetos y sujetas de estudio tienen para contar.

Nuevamente se organiza la información almacenada, excluyendo los elementos redundantes y llenando espacios de las otras categorías.

Se realiza entonces otra comparación de categorías, determinando las más importantes y de las cuales surge la teoría (Campo-Redondo y Labarca, 2009).

Categorías seleccionadas

Categoría central: Profesoras como facilitadoras de un clima de aula positivo.
Categoría central: Clima de aula negativo.
Sub-categoría: Extensa jornada escolar.
Categoría central: Educación emocional.
Sub-categoría: Fortalecimiento de las relaciones interpersonales, Tiempo y espacio de esparcimiento.

Diagrama 1: Construcción de la primera categoría central.

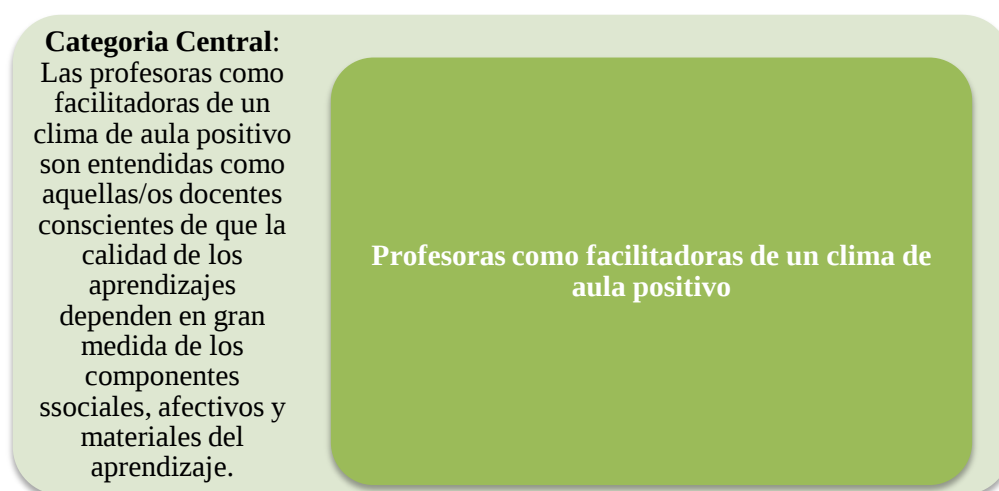


Diagrama 2: Construcción de la segunda categoría central y la sub-categoría.

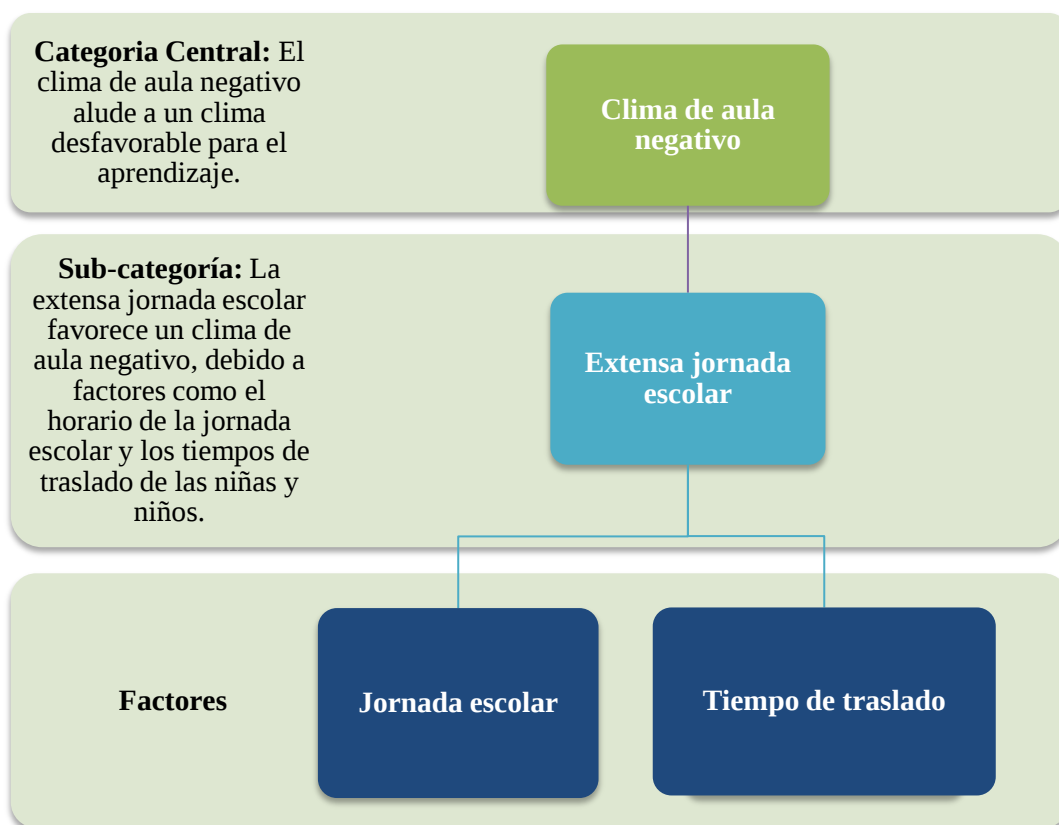
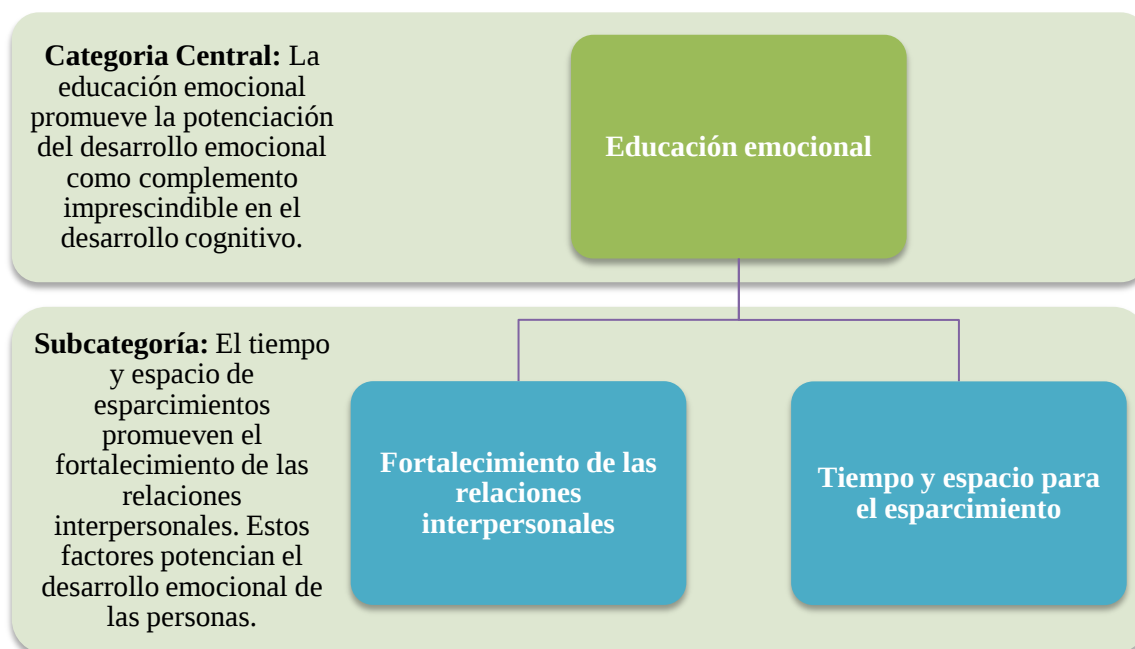
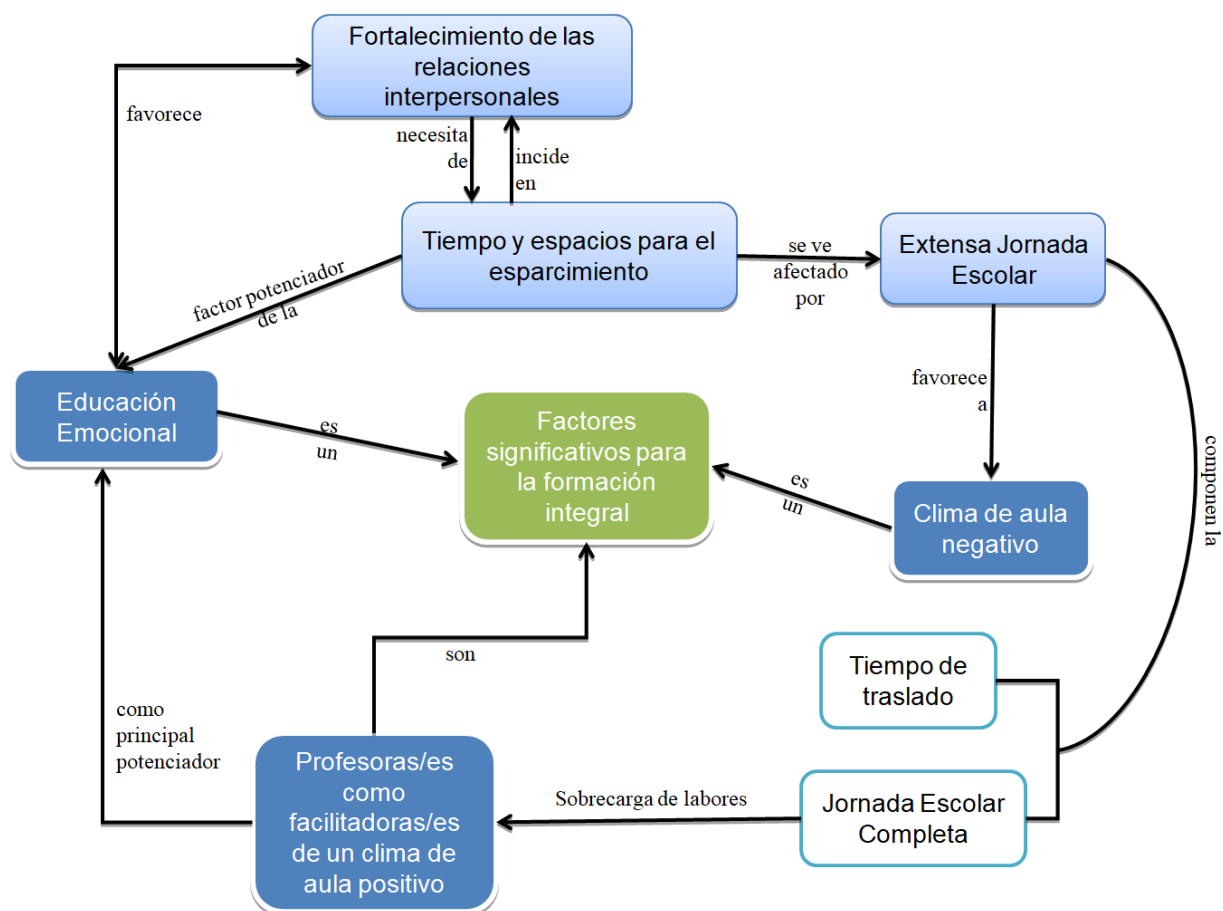


Diagrama 3: Construcción de la tercera categoría central y la sub-categoría.



Categorías	Sub-categorías
Profesoras como facilitadoras de un clima de aula positivo	_____
Clima de aula negativo	Extensa jornada escolar
Educación Emocional	Fortalecimiento de las relaciones interpersonales
	Tiempo y espacio para el esparcimiento

Diagrama 4: Relaciones entre las categorías centrales y las sub-categorías.



Categoría Central: Categorías Principales (centrales): Sub-categorías:



Discusión: Desarrollo de la Teoría Sustantiva.

Lo esencial del análisis es la integración de las relaciones entre el fenómeno los acontecimientos y el contexto.

En relación al análisis y previa interpretación sobre las percepciones de estudiantes en fase de adolescencia temprana acerca de sus motivos de deserción del sistema educacional tradicional y que actualmente participen en escuelas libres/populares

La categoría central se describe en *factores significativos en la formación integral*, de la cual surgen categorías principales y sub-categorías. A partir de la interpretación de los análisis se logra comprender los motivos de deserción y permanencia de estudiantes en escuelas libres/populares, y que a su vez revelan los factores significativos para la formación integral de ellos mismos.

La interpretación se origina desde conocer las experiencias significativas que tienen estudiantes en relación a la escuela libre y la tradicional. Llevando un recorrido desde las motivaciones por un lado que los llevaron a abandonar el sistema educativo tradicional y por otro, aquellas que los han hecho permanecer en la educación no formal y ser parte de una escuela libre/popular. Con la finalidad de darles la oportunidad de evidenciar sus percepciones como sujetos conscientes de sus procesos de aprendizaje y de los diversos factores involucrados en estos.

Al hablar de los motivos de deserción escolar se evidencian que la mayoría de los discursos de los y las adolescentes destacan el **clima de aula negativo**, generado dentro de la

sala de clases, como, por ejemplo: violencia entre pares, bullying, jornadas escolares extensas y poco motivadoras:

“Me molestaban mucho, o sea, me andaban molestando en todas partes la gente, eran muy bruscos, pegaban siempre, además las profes llegaban y ya: “a escribir”. Eso nunca me gusto de la escuela y más encima me tenía que levantar muy temprano” (entrevista 3).

Existen dos tipos de climas de aula, para algunos autores estos se definen en función de las percepciones que tienen los y las sujetos y sujetas acerca de las relaciones interpersonales a nivel de aula y de centro educativo (Bravo et al, 2011). Bajo esta premisa los sujetos y las sujetas de estudio de esta investigación evidencian que sus experiencias en relación al clima de aula se enmarcan en uno de tipo negativo, representado por un clima autoritario, controlado, predominando las relaciones de poder, desfavoreciendo la estimulación de los procesos personales e interpersonales, la participación libre y democrática, generando conductas hostiles que inciden de manera negativa en la convivencia y el aprendizaje (Bravo et al, 2011).

Además, exponen al docente como agente desmotivador, ajeno a los procesos de aprendizaje de sus estudiantes y en ocasiones como vulnerador de sus derechos:

“Es que en el colegio eran súper pesadas las profes, porque por ejemplo una vez unas profes amarraron con scotch a un compañero... Me sentí mal, porque él quería ir al baño y lo amarraron con scotch, y yo digo que todos pueden ir al baño porque sí” (entrevista 2).

“Algo que no me gustaba es que me tiraban mucho el pelo, me agarraban los pelos chiquititos, me los sacaban. Le decía a la tía y la tía no hacía nada, se sentaba” (entrevista 5).

Ante esto nos surge la interrogante de que, si se cumple o no con las normativas actuales que dan el lineamiento para el ejercicio de la profesión docente como, por ejemplo: “Marco para la buena enseñanza” que hace mención a la importancia de los cuatro dominios que componen el ciclo del proceso educativo.

Este supone que los profesionales que trabajan en aulas, primero que todo son profesores y profesoras comprometidos/as con la formación integral de sus estudiantes, lo que conlleva a involucrarse como personas en el ejercicio, con todos sus valores y capacidades, para lograr una interrelación empática con sus estudiantes. Logrando así una buena enseñanza (CPEIP, 2008).

Otro factor que motiva la deserción del sistema educativo tradicional es lo referido a la jornada escolar impuesta, influyente en los tiempos y espacios de esparcimiento y sobrecarga académica tanto para ellos/as como para los/as profesores/as.

En el sistema educativo tradicional actual, impera la Jornada Escolar Completa (JEC), implementada en el año 1997, siendo uno de los cuatro ejes de la Reforma Educativa. El objetivo de ésta es aumentar los tiempos pedagógicos principalmente en las escuelas particulares subvencionadas, con la finalidad de mejorar la calidad de los aprendizajes, siendo éstos medidos por medio de pruebas estandarizadas (SIMCE) (Huepe, Madrid y Martinic, 2008).

Sin embargo, estudios demuestran que tras la implementación de la JEC no ha existido un incremento significativo en los resultados de las evaluaciones SIMCE, lo que conlleva al cuestionamiento de si el aumento en los tiempos de permanencia en los establecimientos es realmente un factor relevante para el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes. Más bien, la JEC, al incrementar los contenidos mínimos obligatorios dificultó la labor del

profesorado, ocupando esas horas para el esparcimiento de los/as estudiantes, y otras labores del profesorado, como horas lectivas para la enseñanza-aprendizaje de dichos objetivos, haciendo un mal uso de la JEC (Calvo, 2013).

En contraposición se evidencia dentro de los discursos acerca de los motivos de permanencia de los y las estudiantes en la escuela libre/popular, categorías que hacen alusión a la importancia de la educación emocional para estudiantes y profesores, a la extensión del tiempo y los espacios para el esparcimiento y al favorecimiento de las relaciones interpersonales:

“Sí, eso es bacán (no usar uniformes) y también me gustan los talleres que hacemos. Por ejemplo, la banda la encuentro bacán, música. Y ahora también estamos haciendo otro que se trata de estampados... y también me gusta la sala que está allá atrás, hay una sala de la calma, ahí tenemos botiquines pero no son botiquines así como agujas ni con parches curitas, son parches curitas emocionales, o por ejemplo vitamina C, nosotros le ponemos vitamina de felicidad” (entrevista 2).

“Sí, me ha gustado porque ahora converso más. Antes igual conversaba hartito, tenía mejores amigos y todo, pero acá convivimos más porque en los otros colegios el patio igual era chico, lo único que podíamos hacer era conversar pero acá podemos jugar también; a la pelota, correr, a la pinta a la escondida. Y con las profes de repente igual jugamos a la escondida también... en el anterior yo recuerdo que había una profe que era mi favorita porque ella también se preocupaba, en el anterior solo se preocupaba ella ni una más, pero acá todas las profes se preocupan de los niños, nos preguntan cómo estamos, si estamos felices, tristes, por qué, siempre en la pizarrita nos escriben: buenos días, los queremos, los amamos mucho. Y esa es una de las cualidades que también me gusta de esta escuela” (entrevista 1).

“Me gusta este colegio más que el otro, porque aquí somos como más libres, podemos andar con ropa de calle, podemos jugar. O sea, en el otro colegio por lo que sé ahí matemáticas lo hacen como ocho horas... y aquí hacemos como una, una y media, dos horas de matemáticas. Es como más libre que las otras escuelas, más divertido. Hacemos más actividades” (entrevista 3).

Al hablar de emociones y la necesidad de educarlas dentro del ámbito pedagógico, ha motivado a la investigación de muchos autores. En cuanto a esto, para Maturana educar es un proceso, en el que los/as estudiantes y los adultos conviven con otros, y al hacer esto genera cambios de manera natural en ellos/as. De esta forma sus modos de vivir se vuelven cada vez más adecuados con respecto a los espacios de convivencia con los/as otros/as (Maturana, 2001).

Además, para que esta convivencia sea social, debe ser fundamentada desde el amor. Para Maturana, el amor es la emoción que compone *el dominio de conductas donde se da la operatividad de la aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia*. Es decir, sin la aceptación del otro en la convivencia, no existiría sociabilidad (Maturana, 2001).

También se refiere al sistema educacional como un mundo, y a los/as estudiantes como auténticas representaciones del mundo que vivieron. A su vez los/as profesores/as, reflejan el mundo que aprendieron al educarse, en el educar (Maturana, 2001).

En síntesis, todas nuestras acciones, conductas, emociones, etc. repercuten de forma positivo o negativa en otros/as.

Ahora bien, ante los discursos analizados surgen interrogantes como: ¿Las escuelas del sistema educativo tradicional buscan responder a las necesidades de las/os estudiantes o simplemente en cumplir los objetivos de aprendizajes dictados por el Ministerio de Educación?, ¿El actual sistema educativo está atendiendo realmente de manera efectiva las necesidades de las/os estudiantes para su desarrollo integral?, ¿La base o núcleo del sistema educativo es el desarrollo integral?¿ o sólo se busca alcanzar responder a pruebas estandarizadas de medición (SIMCE, PSU, etc.)?, los/as profesores/as que son parte de éste sistema ¿cuentan realmente con el tiempo suficiente para hacer efectiva su labor, priorizando las necesidades de sus estudiantes antes que el cumplimiento del currículum nacional?.

El principal encargado de fomentar el desarrollo integral de las/os estudiantes, desde la educación parvularia hasta la educación superior, es el Ministerio de Educación, quien además es el ente llamado a velar por los derechos de todas/os los estudiantes. Es así como declaran su misión, asegurando un sistema educativo inclusivo y de calidad, por medio de la formulación e implementación de normas, políticas y reguladores(MINEDUC, s.f.). Sin embargo, como se evidenció dentro de los motivos de deserción, existen políticas implementadas por el MINEDUC que se encuentran lejos de velar por una educación para el desarrollo integral de los/as estudiantes, sino más bien, tienen como prioridad alcanzar buenos resultados en pruebas estandarizadas. La JEC, es parte de la Reforma Educativa que no se ha llevado a cabo de una forma beneficiosa para el estudiantado. El aumento de los tiempos pedagógicos para el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes, además de traer una sobrecarga en las labores académicas para el profesorado, no responde a las necesidades de las/os estudiantes, sino que es utilizado para el reforzamiento de las materias básicas y los talleres son considerados como actividades extracurriculares sin mayor relación a las materias ya existentes (Huepe, Madrid y Martinic, 2008).

La jornada laboral docente en Chile, tiene una carga máxima de 44 horas cronológicas semanales, desde que se implementó la JEC. A partir del año 2017, debido al exceso de carga en la labor docente, el MINEDUC crea orientaciones para la regulación de las horas lectivas y

no lectivas, se estipula así que para los años 2017 y 2018 las/os docentes no podrán superar el setenta por ciento de horas lectivas y el treinta por ciento de no lectivas, transitando para el 2019 hacia el sesenta y cinco por ciento de horas lectivas y el treinta y cinco por ciento de no lectivas (Resolución 1628 exenta, 2017). A pesar de las medidas adoptadas por el MINEDUC para alivianar la sobrecarga de las/os profesoras/es, aún faltan normativas que supervisen el cumplimiento de estas orientaciones dentro de los establecimientos. También entender que el agobio laboral, no sólo tiene relación con la carga cronológica de éstos/as, sino de factores como la sobrecarga de funciones que debiesen ser asignadas a otros/as profesionales, a la falta de espacios y tiempo destinados para el fortalecimiento de las relaciones laborales, capacitaciones en el área del desarrollo emocional, entre otros, con la finalidad de responder a la totalidad de necesidades dentro de la comunidad educativa.

Capítulo VI

Conclusiones y Proyección

Conclusiones

Teoría sustantiva

¿Desde dónde nacen los factores significativos para la formación integral?

El proceso de análisis de la información permitió la construcción de teoría sustantiva mediante la depuración de ésta. La categoría central se encuentra de manera implícita en el concepto de factores significativos para la formación integral, ésta emerge desde la entrega de los datos hacia la determinación de la teoría.

Inicialmente este análisis comienza con el conocer las experiencias y los motivos que llevan a estudiantes a desertar del sistema educativo tradicional chileno.

Memo 2:

“Los discursos aluden a características intra-escolares experimentadas por los y las individuos e individuos de manera negativa, concibiendo como agobiantes para su vida cotidiana, por ejemplo el sistema de evaluación, la jornada escolar y sus variantes como reglamentos internos, tareas, etc. A pesar de la corta edad (10 - 11 años), logran percibir las consecuencias que el sistema escolar formal tiene sobre sus familias, lo que los expone a una confrontación y cuestionamiento con el sistema. Se puede entrever algunos de estos relacionados con los tiempos de traslados, de esparcimiento fuera de la escuela y la limitación de su expresión identitaria, siendo homogeneizada con el uniforme.

Además de esto la mayoría comenta la falta de un ambiente emocional positivo, por el contrario, se divisa la imagen docente de manera negativa, quizás por falta de herramientas

para favorecer un clima de aula positivo, tanto en la relación interpersonal con los y las estudiantes como entre estudiantes.”

Memo 6:

“En cuanto a la caracterización del sistema educativo formal, la LGE, lo define como un sistema de estructuración sistemática, secuencial y facilitador de la continuidad de los procesos educativos; los cuales tienen como finalidad potenciar el desarrollo espiritual, afectivo, físico, intelectual, ético, moral y artístico, por medio de la transmisión y cultivo de conocimientos, valores y destrezas...para la convivencia y participación responsable, solidaria, tolerante, democrática y activa en comunidad, trabajando y contribuyendo al desarrollo del país (2009).

Sin embargo, desde los datos obtenidos emerge una caracterización diferente, que revela inconsecuencias entre cómo se define y las experiencias de los/as sujetos/as de estudio. Develando al sistema educativo formal como un obstaculizador de los procesos educativos, identificando al clima de aula negativo como un factor importante que incide en los procesos de aprendizaje y convivencia y ciudadanía, ubicando a este concepto como categoría central, que se caracteriza por mantener un ambiente desfavorable para los procesos de enseñanza y aprendizaje, destacando un clima cerrado, autoritario, donde predominan relaciones de poder, control y dominación, restringiendo la partición libre y democrática de las y los estudiantes(Bravo et al, 2011).

Por otra parte, se identifican sub-categorías que aportan a la continuidad de este tipo de clima, la extensa jornada escolar que rige a los colegios tradicionales, alcanzando en muchos casos las ocho horas de permanencia en los establecimientos, destacando la potencialización del desarrollo cognitivo por sobre el desarrollo integral de los y las estudiantes. A esto se le debe sumar los tiempos de desplazamiento entre sus hogares y centros de estudio, que en promedio supera la hora y media en ir y volver a sus hogares, para los y las sujetos y sujetas de estudio. Aumentando así en promedio a diez horas diarias que niños y niñas deben dedicar exclusivamente al sistema educativo, limitando sus tiempos de esparcimiento y socialización con sus familias y pares, viendo nuevamente afectado su desarrollo integral.”

Es por esto que los factores significativos que emergen de esta investigación son directamente proporcionados por las voces de estudiantes, siendo éstos/as las fuentes principales de información de sus propias necesidades.

Si las opiniones de las y los estudiantes hubiesen sido escuchadas desde un inicio por los diversos agentes educativos, y basándonos en una ideología de un sistema educativo que responda a las necesidades del estudiantado, se hubiesen podido establecer orientaciones más coherentes y significativas para dar respuesta a dichas necesidades, además de crear una educación para y por los estudiantes.

Casi de manera comparativa, se evidencia en los discursos de los/as sujetos/as participantes en esta investigación, los motivos de permanencia en la escuela libre/popular de la que participan.

Memo 3:

“Existe coincidencia en cuanto a las razones de permanencia de las niñas y niños en la escuela libre, éstas apuntan a las interacciones con sus pares y profesoras, a la afectividad con la que son tratados y tratadas, así como también la libertad que sienten al no tener que usar uniforme escolar.

Destaca también el espacio y tiempo para su esparcimiento, la diversidad de talleres y espacios destinados a la contención emocional como instancias significativas y potenciadoras de su desarrollo integral.”

Finalmente, desde la información entregada se pudo interpretar la caracterización que éstos/as estudiantes realizan acerca de la escuela libre/popular de la cual son parte.

Memo 7:

“En relación con las razones de permanencia de los y las estudiantes en la escuela libre emerge como categoría central la temática de educación emocional, la cual alude al proceso educativo permanente y continuo que busca potenciar el desarrollo emocional como complemento imprescindible en el desarrollo cognitivo(Bisquerra, 2003).

Para que el proceso de enseñanza-aprendizaje de las y los estudiantes sea significativo, este debe pasar por la consolidación de los recuerdos; el sistema límbico, o sea, el cerebro emocional actúa como factor determinante, ya que, cada recuerdo para que perdure irá asociado a una emoción. Es aquí donde el docente juega un rol fundamental como promotor de emociones que permitan la consolidación de los aprendizajes significativos(Fernández, 2018).

Desde el análisis de la información entregada por los y las sujetos y sujetas de estudio, emerge como sub-categoría el fortalecimiento de las relaciones interpersonales, haciendo referencia a la validación de otro como legítimo otro, constituyéndose a través de las emociones, tras la ausencia de éstas se habla solamente de encuentros casuales y la negación del otro en la convivencia (Maturana, 2001). Surge entonces como una necesidad primordial entregar tiempos y espacios recreacionales potenciadores de interacciones libres tanto dentro como fuera de la escuela.

Lo anteriormente mencionado refleja la importancia de considerar las emociones como parte esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje.”

Tras este completo análisis de las percepciones de los/as estudiantes que desertaron del sistema educativo tradicional y que actualmente participan de una alternativa distinta para educarse, se concibe que pasan a formar parte de una educación que escucha sus necesidades y que en base a esto crea lineamientos para dar respuesta.

Es por esto por lo que es de gran importancia escuchar lo que nuestras/os estudiantes tiene que decir, conocer sus experiencias, otorgarle la libertad y el espacio de ser agentes activos de su propia educación, escuchando sus voces y creando un canal comunicativo directo entre todos los agentes involucrados en los procesos de enseñanza-aprendizaje, buscando la mejora constante, priorizando el desarrollo integral por sobre el contenido.

Proyecciones

Tras conocer los motivos de deserción del sistema educativo tradicional y las razones de permanencia en la escuela libre/popular, se evidencian los factores que son significativos para la formación integral de éstos/as estudiantes, quienes desde sus propias experiencias relatan lo que quieren como parte de su educación. Ellos/as tienen claro por qué no volverían a una escuela tradicional y también logran reconocer los motivos de permanencia en la escuela libre/popular.

Sin embargo, no basta con que sólo ellos/as reconozcan sus necesidades, sino más bien, demuestra la importancia de que los niños y niñas sean parte del proceso de transformación de la escuela.

Queda como tarea, incluir sus voces, opiniones, deseos, comentarios, evaluaciones, entre otras, para así construir una educación respetuosa tanto para ellos/as como estudiantes, para las/os profesoras/es, la familia y la comunidad educativa en general.

Sabemos que con esto no se logrará cambiar las normativas legales vigentes a nivel nacional, pero creemos firmemente que los verdaderos cambios parten en la sala de clases, para llevarlo a la generalidad de la escuela y seguir replicándolo hasta que los macro cambios ocurran.

Referencias bibliográficas

- Abraham, M., Lavín, S. (2006). La deserción escolar: un desafío pedagógico y social. *Revista de Pedagogía Crítica*. Año 7 (nº6), pp.147-168.
- Abraham, M., Cabaluz, J., Caro, M., González, F., Lavín, S., Magendzo, A., et al. (2018). Estado, mercado y currículum escolar: la experiencia chilena (1964-2018). *Cuestiones fundamentales y actuales del currículo, el aprendizaje y la evaluación*,(22), 1-47.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2018). Nuevo Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes. Recuperado de: http://archivos.agenciaeducacion.cl/Sistema_Nacional_de_Evaluacion_17abr.pdf
- Banch, María Auxiliadora. (1982). *Efectos del contacto con la cultura francesa sobre la representación social del venezolano*. En *Interamerican Journal of Psvchology*. Vol. 2, p. 111-120.
- Berger, P. y Luckman, T., (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- BIBLIOTECA NACIONAL DE CHILE. La transformación económica chilena entre 1973-2003. Memoria Chilena. Recuperado de: <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-719.html#documentos>.
- Bisquerra, R. (2003). EDUCACIÓN EMOCIONAL Y COMPETENCIAS BÁSICAS PARA LA VIDA. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bravo, I., Cuevas, C., Díaz, A., Moreno, C. y Nova, C. (2011). CLIMA SOCIAL ESCOLAR EN EL AULA Y VÍNCULO PROFESOR-ALUMNO: ALCANCES, HERRAMIENTAS DE EVALUACIÓN, Y PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(3), 70-84.
- Campo-Redondo, M. y Labarca, C. (2009). La teoría fundamentada en el estudio empírico de las representaciones sociales: un caso sobre el rol orientador del docente. *Opción*, (60), 41-54.

Centro de Estudios MINEDUC. (2013). Serie Evidencias: Medición de la deserción escolar en Chile (n°15). Recuperado de https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/A2N15_Desercion_escolar.pdf.

Centro de políticas públicas. (2017). Deserción escolar en Chile. Propuestas para la investigación y la política pública. (Documento N° 18). Recuperado de: <https://gobierno.udd.cl/cpp/files/2017/08/18-Desercio%CC%81n.pdf>

Corvalán, J. (2013). La narrativa educacional chilena y su proceso de transformación reciente: un análisis sociológico-histórico. *Programa de Investigación Políticas Públicas, Equidad e Igualdad del Sistema Educacional* (37), 63-81.

CPEIP. (2008). *Marco para la Buena Enseñanza* (7° ed.). Chile.

Decreto n° 2272. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Santiago, Chile, 14 de Noviembre de 2007.

Erikson, E. (1974). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós.

Espinoza Díaz, O.; Castillo Guajardo, D.; González, L. E.; Loyola Campos, J.; Santa Cruz Grau, E. (2014). Deserción escolar en Chile: un estudio de caso en relación con factores intraescolares. *Educ. Educ.* Vol. 17, No. 1, 32-50.

Farr, R. (1986). *Las Representaciones Sociales. En Serge Moscovici. Psicología Social II*. Buenos Aires: Paidós.

Fernández, A. (2018). *La importancia de las emociones en el aprendizaje*. Recuperado en mayo de 2020 de <https://www.fundacionquerer.org/la-importancia-las-emociones-aprendizaje/>

Fuente Externa. (2018). Escuelas libres: una educación alternativa para niños y jóvenes. Chile: Elige Educar. Recuperado de <https://eligeeducar.cl/escuelas-libres-una-educacion-alternativa-ninos-jovenes>

Fundación SURA y Reduca. (2018). Aprender es más, hacer realidad el derecho a la educación en América Latina. Recuperado de <http://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2018/11/Aprender-es-ma%CC%81s.pdf>

García, J., Martinic, S. y Ortíz, I. (1989). *Educación Popular en Chile: trayectoria, experiencias y perspectivas*. Santiago, Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.

Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós.

Giroux, Henry. (2005). Estudios Culturales, Pedagogía Crítica y Democracia Radical. Popular.España.

González, D. (2013). Funciones ejecutivas y educación. *Revista Argentina de Neuropsicología*, (23), 11-34.

González, R., & Ramos, P. (2013). Percepciones de educadores de la red de escuelas libres en Chile, en la Región Metropolitana, sobre el proyecto educativo libertario en el que participan. Tesis de Pregrado. Universidad de Chile, Santiago, Chile.

Huepe, D., Madrid, A. y Martinic, S. (2008). Jornada Escolar Completa en Chile: Representaciones de los Profesores sobre sus Efectos en los Aprendizajes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1), 124-139.

Jiménez, B. (2000). Investigación cualitativa y psicología social crítica. Contra la lógica binaria y la ilusión de la pureza. *Investigación Cualitativa en Salud*, 17, 1-22.

Jodelet, D. (1984). *La Representación Social: fenómenos, concepto y teoría*. En: S. Moscovici. *Psicología Social*. Vol. II. Buenos Aires: Paidós.

JUNAEB (2018). Programa de apoyo a la retención escolar. Chile: JUNAEB. Recuperado de <https://www.junaeb.cl/programa-de-apoyo-a-la-retencion-escolar>

La Otra Educación. (2019). *Ven a crear Escuelas Libres, La Otra Educación*. Chile: La Otra Educación. Recuperado en <https://laotraeducacion.cl/>

Lefebre Lever. (sin fecha). Portal educativo Lefebre Lever. Chile. Recuperado de <http://www.lefebrellever.cl/ll/>

León, M. (2002). *Representaciones Sociales: actitudes, creencias, comunicación y creencia social*. En Psicología Social. Pentice Hall. Buenos Aires.

Ley n° 18.962. (1990). *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza*. Ministerio de Educación. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Santiago, Chile, 10 de Marzo de 1990.

Ley n° 20.370. (2009) *Establece la Ley General de Educación*. Ministerio de Educación. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Santiago, Chile, 28 de Julio de 2009.

Martin-Baró, I. (1983). *Acción e ideología*. San Salvador: Universidad Centroamericana.

Martos-Pérez J, Paula-Pérez I. Una aproximación a las funciones ejecutivas en el trastorno del espectro autista. *Rev Neurol* 2011; 52 (Supl 1): S147-153.

Maturana, H., (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Chile: Ed. Dolmen Ensayo.

Maturana, Humberto. (2010). *El Sentido de lo Humano*. Granica, Buenos Aires.

MINEDUC. (2018). *Bases Curriculares Educación Parvularia*. Santiago.

MINEDUC. (s.f.). *Misión del Mineduc*. Recuperado en Mayo de 2020 de <https://www.mineduc.cl/ministerio/mision/>

Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital*, 2. 1-25.

Morín, Edgard. (1994) *La Noción de Sujeto*. En *Nuevos Paradigmas Cultura y Subjetividad*. Dora Fried Schnitman. Paidós. Buenos Aires.

Morin, E., (2003). *El método V. La humanidad de la humanidad. La identidad humana*. Madrid, España: Ediciones Cátedra.

Moscovici, S. (1979). *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.

Moscovici, S. (1985). *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.

Oliva, M. (2010). Política educativa chilena 1965-2009. ¿Qué oculta esa trama? *Revista Brasileira de Educação*, 15(44), 311-410.

Opazo, C. y Sepúlveda, L. (2009). Deserción Escolar en Chile: ¿Volver la Mirada Hacia el Sistema Escolar? *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 7(4), 120-135.

Padilla, E. (2014). Neoliberalismo y educación. *Revista de Lenguas Modernas*. (20), 337-370.

Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2009). *Psicología del desarrollo: De la infancia a la adolescencia* (11° ed.). México: The McGraw-Hill.

Resolución 1628 exenta. (2017). *Aprueba las orientaciones sobre “incremento de horas no lectivas establecidas por la ley n° 20.903, su uso y asignación” elaborado por el centro de perfeccionamiento, experimentación e investigaciones pedagógicas*. Ministerio de Educación. Recuperado en mayo de 2020 de https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/04/REX-1628_2017.pdf

Resolución 3904 exenta. (2016). *APRUEBA BASES ADMINISTRATIVAS, TÉCNICAS Y ANEXOS PARA LA LICITACIÓN DE PROYECTOS PARA EL CONCURSO DE PROYECTOS DE RETENCIÓN ESCOLAR, AÑO 2016*. Ministerio de Educación. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 16 de agosto de 2016.

Rojas-Barahona, C. (2017). *Funciones ejecutivas y Educación: Comprendiendo habilidades claves para el aprendizaje*. Santiago, Chile: Ediciones UC.

Sandin, M°. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Mc Graw Hill. Interamericana España. Madrid.

Sepúlveda, L., Opazo, C. (2009). Deserción Escolar en Chile: ¿Volver la mirada hacia el sistema escolar?. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol 7 (n°4). pp.120 - 135. Recuperado en: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art6.pdf>

Singer, A. y Singer, R. (1971). *Psicología infantil: evolución y desarrollo*. México: Interamericana.1

Taylor. S.J y Bogdan,R. (1998). Introducción a los métodos cualitativos de la investigación. La búsqueda de significados. Barcelona, Editorial Paidós.

UNESCO. (2017). Reducir la pobreza en el mundo gracias a la enseñanza primaria y secundaria universal (Documento de política 32). Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000250392_spa

Universidad Alberto Hurtado y CIDE. (2012). *Procesos de enseñanza – aprendizaje desde la perspectiva de los profesores en Chile*. Recuperado de: <http://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/9240/973.pdf?sequence=1>

Van Dalen, Deobold y meyer, William (1974). Manuel de técnica de la investigación cualitativa. Argentina. Editorial Paidós.

Venet, M. y Correa, E. (2014). El concepto de zona de desarrollo próximo: un instrumento psicológico para mejorar su propia práctica pedagógica. *Pensando Psicología*, 10(17), 7-15. doi: <http://dx.doi.org/10.16925/pe.v10i17.775>.

Villalobos, C., & Quaresma, M. L. (2015). Sistema escolar chileno: características y consecuencias de un modelo orientado al mercado. *Convergencia*, 22(69), 63-84. Recuperado en 07 de diciembre de 2018, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S140514352015000300063&lng=es&tlng=es.

Tesis

Calvo, A. (2013). *“La Implementación de la Jornada escolar Completa en una red de colegios efectivos: El caso la Red de la Sociedad de Instrucción Primaria”*. Tesis de Magíster en Economía. Universidad de Chile. Facultad de Economía y Negocios. Santiago, Chile.

Tesis no publicada

Valenzuela, N. (2016). *Representación Social de la Identidad de Mujeres con Necesidades Educativas Múltiples desde una Perspectiva de Género*. Tesis no publicada de Magíster en

Educación Diferencial con Mención en Necesidades Educativas Múltiples. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Educación. Departamento de Educación Diferencial. Santiago, Chile.

Valenzuela, N. (2015). *Representaciones Sociales sobre la Interacción Afectiva-Pedagógica en el contexto Histórico-Político-Social Neoliberal: Tensión entre la Formación Inicial Docente y la Práctica Pedagógica*. Tesis no publicada de Magíster en Educación Diferencial con Mención en Necesidades Educativas Múltiples. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Educación. Departamento de Educación Diferencial. Santiago, Chile.

Anexos

ANEXO 1: Consentimiento informado.

Consentimiento informado

Usted ha sido invitado(a) a participar en la investigación *“Percepciones de estudiantes en fase de adolescencia temprana acerca de sus motivos de deserción del sistema educacional tradicional y que actualmente participen en escuelas libres/populares”*, a cargo de las investigadoras Lorena Alvarado Rojas y Catalina Merino Flores, estudiantes memoristas de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

El objetivo principal de esta investigación es analizar los motivos de deserción de escolarización regular y participación en escuelas libres de estudiantes en etapa de adolescencia temprana.

Si usted acepta participar será entrevistado(a) con el objetivo de recabar información con respecto a su experiencia en su paso por la educación formal, sus motivos de deserción y su experiencia en la incorporación a la educación no formal.

Esta actividad se efectuará de manera personal y el tiempo estipulado para su aplicación será de media hora aproximadamente.

Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar la investigación sin necesidad de dar ningún tipo de explicación o excusa y sin que ello signifique algún perjuicio

o consecuencia para usted, solicitándole que nos avise cuando quiera hacerlo. Por otro lado usted también tendrá el derecho de no responder preguntas si así lo estima conveniente.

Su participación en esta investigación no le reportará beneficios personales, no obstante, los resultados del trabajo constituirán un aporte al conocimiento acerca de los motivos de deserción de la escolarización regular, siendo una aporte tanto para la escuela libre o popular en la que participa, como para la educación formal y a las investigadoras en su formación profesionales.

Es necesario destacar que toda información obtenida será de carácter confidencial, resguardando su identidad.

Por medio del presente documento declaro haber sido informado(a) de lo antes indicado, y estar en conocimiento del objetivo del estudio de recabar información con respecto a su experiencia en su paso por la educación formal, sus motivos de deserción y su experiencia en la incorporación a la educación no formal.

Manifiesto mi interés de participar en esta investigación y declaro haber recibido un duplicado firmado de este documento.

Yo _____,
tengo interés de participar de la investigación.

Firma

Fecha

ANEXO 2:Entrevista semi – estructurada.

Problema de Investigación	Preguntas de Investigación	Objetivos de Investigación	Preguntas Entrevista semi – estructurada
La deserción de estudiantes del sistema educativo regular pero que optan por seguir su proceso educativo en escuelas libres/populares.	Pregunta General	Objetivo General	
		Analizar los motivos de deserción de escolarización regular y participación en escuelas libres de estudiantes en etapa de adolescencia temprana.	
	Preguntas Específicas	Objetivos Específicos	Preguntas Entrevista semi – estructurada
	¿Cuáles son los motivos de deserción de estudiantes en etapa de adolescencia temprana para desertar del sistema educacional regular?	Identificar motivos de deserción de escolarización regular de estudiantes en etapa de adolescencia temprana.	¿Qué te gusta de éste colegio en relación donde estudiaste antes?
	¿Qué tipo de experiencias han tenido estudiantes en etapa de adolescencia temprana con el sistema de educación formal?	Describir las experiencias de estudiantes en el sistema regular de educación.	¿Cuáles son las experiencias que consideras más significativas del colegio en que estudiaste antes y que te llevaron a solicitar el cambio?
	¿Cuáles son los motivos de participación en escuelas libres/populares?	Interpretar las razones de permanencia en escuelas libres/populares	¿En qué consideras que el cambio de colegio ha sido o es más significativo que el anterior; como por ejemplo: en la relación con tus compañeros, la relación con las/os profesoras/es, las normas de convivencia u otra que tú consideres?
	¿Cuáles son las razones de permanencia en esta educación no formal?		

Entrevista:

Preguntas
1. ¿Qué te gusta de éste colegio en relación donde estudiaste antes?
2. ¿Cuáles son las experiencias que consideras más significativas del colegio en que estudiaste antes y que te llevaron a solicitar el cambio?
3. ¿En qué consideras que el cambio de colegio ha sido o es más significativo que el anterior; como por ejemplo: en la relación con tus compañeros, la relación con las/os profesoras/es, las normas de convivencia u otra que tú consideres?

ANEXO 3: Entrevistas.

Entrevista 1

Entrevistadora: Dime tu nombre

Entrevistado: Amaru. ¿Completo?

Entrevistadora: Ya.

Entrevistado: Amaru Olivos Parra.

Entrevistadora: ¿Cuántos años tienes Amaru?

Entrevistado: Yo tengo 10 años.

Entrevistadora: ¿Sabes tu fecha de nacimiento?

Entrevistado: Nací el 5 de mayo del 2009.

Entrevistadora: Ya. Te voy a hacer 3 preguntas en donde vamos a ir conversando acerca de tu experiencia en este espacio y en el colegio en donde estuviste antes, ¿ya?

Entrevistado: Ya.

Entrevistadora: La primera es ¿qué te gusta de este colegio en relación al colegio en donde estudiaste antes?

Entrevistado: Es que lo que me gusta acá es que para empezar tiene una escuelita libre, me gusta como hacen para estudiar porque en mi antiguo colegio teníamos que estudiar como 7 horas, 5,6, y acá estudiamos mas poquito y aprendemos lo mismo y aprendemos también jugando y aprendemos, me gusta también.

Entrevistadora: Hay otras formas de aprender también.

Entrevistado: Sí.

Entrevistadora: Porque en el colegio regular como que hubiera sólo uno.

Entrevistado: Sólo uno sí.

Entrevistadora: Y acá como que las profes te han enseñado que hay hartas formas de aprender.

Entrevistado: Sí.

Entrevistadora: Ya, ¿cuáles son las experiencias que consideras que te hicieron o motivaron a cambiarte de colegio, del otro colegio a este colegio?

Entrevistado: Que para empezar mis papás cuando encontraron la escuelita libre también pensaron libre de notas porque en los otro colegio tradicionales te dicen “ooh te sacaste un 3” y por ejemplo yo recuerdo que una amiga que tenía, por sacarse un 3 en una prueba, todos se rieron de ella y yo me sentí muy mal y acá nadie se burla de nadie y también eso me gusta. Y a mis papás también les gusta porque todos conviven y eso es lo que más me agrada.

Entrevistadora: ¿Sí?

Entrevistado: Los chicos, los grandes, o sea, los grandes ayudan a los chicos y los chicos comparten con los grandes.

Entrevistadora: Van creciendo juntos al final.

Entrevistado: Sí

Entrevistadora: Pero ¿alguna experiencia que no te haya gustado del otro colegio por ejemplo?

Entrevistado: Que era muy chiquitito, tenía como 5 años, y me tenía que levantar a las 6 de la mañana para llegar a las 8 y eso es una de las experiencias que tampoco me gustaba porque era chico po, y mi cerebro no estaba tan programado para ir tan exacto, muchas reglas también en el otro colegio, uniformes. Porque antes por ejemplo, sin querer no me alcanzaba a poner... no encontraba los pantalones o estaban sucios los de la escuela o no teníamos más e iba con, por ejemplo estos que tengo ahora (los muestra), me retaban o me pueden retar.

Entrevistadora: Ya. ¿Y en qué consideras que el cambio de colegio te ha ayudado a ti? Por ejemplo, ¿la relación con tus compañeros ha mejorado?

Entrevistado: Sí, me ha gustado porque ahora converso más. Antes igual conversaba harto, tenía mejores amigos y todo pero acá convivimos más porque en los otros colegios el patio igual era chico, lo único que podíamos hacer era conversar pero acá podemos jugar también, a la pelota, correr, a la pinta, a la escondida. Y con las profes de repente igual jugamos a la escondida también.

Entrevistadora: Para ti es súper significativo que el juego sea parte de estudiar al final.

Entrevistado: Sí.

Entrevistadora: ¿Y con tus profesoras, cómo es tu relación en este colegio y cómo era quizás en el anterior? Si es que te acuerdas.

Entrevistado: En el anterior yo recuerdo que había una profe que era mi profe (no se que dice aquí) que era mi favorita porque ella también se preocupaba, en el anterior solo se preocupaba ella de los alumnos ni una más, pero acá todas las profes se preocupan de los niños, nos preguntan cómo estamos si estamos felices, tristes, por qué, siempre en la pizarrita nos escriben: buenos días, los queremos, los amamos muchos. Y esa es una de las cualidad que también me gusta esta escuela.

Entrevistadora: ¿Te cambiarías de colegio?

Entrevistado: Noo (risas).

Entrevistadora: (risas) Ya amaru, muchas gracias.

Entrevistado: De nada.

Entrevista 2

Entrevistadora: Dame tu nombre Fer.

Entrevistada: Fernanda Nicole Lorenzo Rodríguez.

Entrevistadora: ¿Cuántos años tienes Fer?

Entrevistada: 10

Entrevistadora: ¿Cuándo naciste? ¿Te sabes tu fecha de nacimiento?

Entrevistada: El 8 de enero de 2009, a las 6 y algo.

Entrevistadora: (Risas) No necesitamos tanto detalle.

Entrevistada: Aah.

Entrevistadora: Ya Fer, yo te voy a hacer 3 preguntas y entre esas preguntas vamos a ir conversando mayoritariamente de tu experiencia en relación a este colegio y al que estuviste antes ¿ya? La primera pregunta es ¿qué te gusta de este colegio en relación al otro?

Entrevistada: Es que en el colegio eran super pesadas las profes, porque por ejemplo una vez unas profes amarraron con scotch a un compañero.

Entrevistadora: ¿Y eso?... ¿tú estabas en kínder?

Entrevistada: Sí. Y por ejemplo cuando nos portábamos mal teníamos que estar corriendo 2 vueltas por ahí, dar 2 vueltas y entrar.

Entrevistadora: ¿Como para que se calmaran y volvieran a entrar a la sala?

Entrevistada: No, era como...

Entrevistadora: ¿Castigo?

Entrevistada: Sí

Entrevistadora: ¿Y qué te gusta de este colegio?

Entrevistada: Que a mí me gusta este porque yo encuentro que las profes son más cariñosas, antes eran 50 en una sala y ahora solamente estoy yo con una compañera más, y siento que tengo más atención, en el otro decían “buenos días” y esperábamos un poco que llegara gente y sacábamos el cuaderno al tiro, incluso a veces ni saludaban ni nada. Y acá si saludan y me gusta porque es como feliz el lugar.

Entrevistadora: ¿Y cuáles son las experiencias en el colegio que estuviste antes que te hicieron decir así como noo yo ya no quiero estar en este colegio, quiero estar en otro colegio?

Entrevistada: Es que mira en realidad yo no me salí porque yo decía “noo, yo me quiero salir de este colegio”, fue parecido porque cuando yo supe que mi mamá iba a hacer la escuela, yo me quería meter ahí.

Entrevistadora: Ya (risas).

Entrevistada: Y me gustó la idea. Igual le tenía cariño a las profes.

Entrevistadora: ¿Y a tus compañeros también?

Entrevistada: Sí.

Entrevistadora: Y por ejemplo, ¿cómo te sentiste cuando viste que a tu compañero lo pegaron a la silla con scotch?

Entrevistada: Me sentí mal, porque él quería ir al baño y lo amarraron con scotch, y yo digo que todos pueden ir al baño porque... porque sí.

Entrevistadora: ¿Y en qué consideras que el cambio a este nuevo colegio o a esta nueva escuela, este espacio, ha sido significativo para ti? Por ejemplo, en la relación con tus compañeros, ¿ha sido más significativo?

Entrevistada: Sí.

Entrevistadora: ¿Por qué?

Entrevistada: Porque encuentro que ahora tengo mejores amigas, me gusta estar con mis compañeros, me siento feliz con ellos, y ya llevamos 4 o 5 años juntos entonces me siento cercana a ellos.

Entrevistadora: ¿Con tus profesoras?

Entrevistada: Una de las profesoras es mi mamá, otra mi tía y otra es...teníamos una niña y ella tenía una hermana grande y esa hermana grande venía a trabajar acá y todas las profesoras son simpáticas.

Entrevistadora: ¿Pero es mejor tu relación con las profesoras acá que en tu otro colegio?

Entrevistada: Sí.

Entrevistadora: ¿Porque son más cercanos? Tú me decías que saludan, ¿se preocupan mucho más de ti?

Entrevistada: Sí.

Entrevistadora: En relación a las normas, por ejemplo, aquí hay normas para la convivencia, para que se respeten, se puedan escuchar, etc. En comparación a las que había en el otro colegio, ¿cuál es tu evaluación de eso?

Entrevistada: Mira acá hubo un tiempo de que llegó un niño que con otro decían unas cosas malas.

Entrevistadora: Ya (risas).

Entrevistada: Y las tías entonces les dijeron que no tenían que decir las cosas malas y no volvió.

Entrevistadora: ¿Y no volvió a pasar? ¿No hubo que castigarlos ni echarlos ni nada?

Entrevistada: No,tuvimos que hablar. Acá las cosas se solucionan hablando, no retando ni nada.

Entrevistadora: ¿Y alguna otra cosa que quieras nombrar que sea significativa para ti en el cambio?, aparte de que hablamos de tus compañeros, de las normas.

Entrevistada: ¿Cómo?

Entrevistadora: Algo que te guste mucho de este lugar en comparación al otro colegio, por ejemplo, él (refiriéndose a otro compañero) me nombró que no usaban uniforme por ejemplo.

Entrevistada: Sí, eso es bacán y también me gustan los talleres que hacemos. Por ejemplo, la banda la encuentro bacán, música. Y ahora también estamos haciendo otro que se trata de estampado.

Entrevistadora: ¿Serigrafía?

Entrevistada: Eso. Y también me gusta la sala que está allá atrás, hay una sala de la calma, ahí tenemos botiquines pero no son botiquines así como agujas ni con parches curitas, son parches curitas emocionales o por ejemplo vitamina C, nosotros le ponemos vitamina de felicidad.

Entrevistadora: Y eso te gusta del colegio, que hay un espacio para la calma, que hay hartos talleres.

Entrevistada: Sí, antes todos teníamos que... decían: saquen el libro de Lenguaje y pongan la página 444.

Entrevistadora: En cambio acá no.

Entrevistada: No

Entrevistadora: ¿Son ustedes más libres de elegir qué quieren hacer?

Entrevistada: Sí. Me siento feliz aquí.

Entrevistadora: Ya Fer, muchas gracias.

Entrevista 3

Entrevistadora: ¿Cómo estás?

Entrevistado: ¿Bien y tú?

Entrevistadora: Bien. Necesito que me des tu nombre para anotarlo aquí.

Entrevistado: ¿Completo?

Entrevistadora: Sí.

Entrevistado: León Maximiliano Barrera Carrillo.

Entrevistadora: ¿Cuántos años tienes?

Entrevistado: 10.

Entrevistadora: ¿Te sabes tu fecha de nacimiento?

Entrevistado: Sí.

Entrevistadora: ¿Cuándo?

Entrevistado: El 13 de febrero.

Entrevistadora: ¿De qué año? ¿No te acuerdas?

Entrevistado: 2009

Entrevistadora: ¿2009?

Entrevistado: ¿El año que nací?, 2009.

Entrevistadora: Ya. Mira la primera pregunta es... yo voy a estar grabando para que conversemos mejor porque después esto lo tengo que transcribir ¿ya?

Entrevistado: Ya.

Entrevistadora: La primera pregunta es ¿qué te gusta de este colegio en relación en donde estudiaste antes? Porque tu fuiste a otro tipo de colegio ¿cierto?

Entrevistado: Sí. Uno tradicional. Me gusta este colegio, más que el otro, porque aquí somos como más libres, podemos andar con ropa de calle, podemos jugar. O sea, en el otro colegio por lo que se ahí matemáticas lo hacen como 8 horas.

Entrevistadora: Ya.

Entrevistado: Y aquí hacemos como 1, 1 y media, 2 horas de matemáticas. Es como más libre que las otras escuelas, más divertido. Hacemos más actividades.

Entrevistadora: Hacen más actividades. ¿Y te gustan más las actividades de este colegio que del colegio tradicional?

Entrevistado: Sí.

Entrevistadora: Y ¿como qué actividades te gustan, que haces acá? por ejemplo.

Entrevistado: A veces salimos ahí afuera y profes de educación física hacen ahí juegos y todo el cuento. Salimos, jugamos, vamos a la plaza, jugamos a la pelota, hacemos handball, hartas cosas, o sea hoy día fuimos a natación y ahora tenemos libre.

Entrevistadora: Y ahora tienen libre.

Entrevistado: Sí.

Entrevistadora: ¿Y te gusta tener espacio?, ¿tiempo libre?

Entrevistado: Sí.

Entrevistadora: ¿Y en qué aprovechas el tiempo libre acá en la escuela?

Entrevistado: Hablar con los amigos.

Entrevistadora: ¿Compartir con tus compañeros?

Entrevistado: Sí.

Entrevistadora: Ya mira la otra pregunta es ¿cuáles son las experiencias que consideras más significativas del colegio donde estudiaste antes que hicieron cambiarte de colegio?

Entrevistado: ¿Cómo?

Entrevistadora: Qué cosas te hicieron decir “noo yo ya no quiero estar en este colegio, me quiero ir a otro colegio”

Entrevistado: Me molestaban mucho, o sea, me andaban molestando en todas partes la gente, eran muy bruscos, pegaban siempre, además las profes llegaban y ya a escribir. Eso nunca me gusto de la escuela y más encima me tenía que levantar muy temprano (enfatisa).

Entrevistadora: ¿Te tenías que levantar muy temprano?

Entrevistado: Sí.

Entrevistadora: ¿Te quedaba muy lejos de tu casa el colegio?

Entrevistado: Sí. Yo vivo acá en Maipú.

Entrevistadora: Ya.

Entrevistado: Y mi colegio estaba en Vespucio, por donde está el mall.

Entrevistadora: Entonces te tenías que levantar mucho más temprano.

Entrevistado: Sí.

Entrevistadora: Y cuando te molestaban que cosas... ¿qué era en relación a la molestia?

Entrevistado: Mi mamá me decía que no los pescara, nunca los pesqué, o sea, si me metía en peleas pero la idea era no pescarlos.

Entrevistadora: Ya, no tomar en cuenta lo que te decían.

Entrevistado: No.

Entrevistadora: Ya y la última pregunta es ¿en qué consideras que el cambio de colegio ha sido más significativo que el anterior? Por ejemplo, ¿la relación con tus compañeros ha sido mejor?

Entrevistado: Sí.

Entrevistadora: ¿Por qué?

Entrevistado: Porque acá compartimos mucho, más encima cuando llegamos a nuestras casas tenemos todos nuestros contactos de celular, nos ponemos a hablar, jugamos los juegos en línea, hacemos de todo juntos. Pero en el otro colegio máximo, estábamos allá y cuando salíamos los 15 minutos que nos dejaban jugábamos a la pelota por último, nada más.

Entrevistadora: ¿La relación con tus profesores?

Entrevistado: Sí, mejor.

Entrevistadora: ¿Mejor?

Entrevistado: Sí.

Entrevistadora: ¿Por qué?

Entrevistado: Son más simpáticos, porque los otros solo te daban un abrazo y chao.

Entrevistadora: ¿Y acá?

Entrevistado: Aquí llegai', siempre están abrazando, te dicen ¿cómo estai'?

Entrevistadora: Se preocupan mucho más

Entrevistado: Sí.

Entrevistadora: Las normas de convivencia, por ejemplo, ¿acá hay normas? ¿Hay reglas?

Entrevistado: Sí, pero son como reglas básicas, como no correr porque es una casa, no molestar, to'o eso.

Entrevistadora: ¿Pero no te molesta que existan reglas?

Entrevistado: Sí, porque en el otro era como muy estricto. Aquí *podís* ser libre.

Entrevistadora: Y otro aspecto que tu digas que ha mejorado mucho en relación a tu colegio anterior, en éste. Por ejemplo, la forma de aprender...

Entrevistado: Sí, en la forma de aprender, el ánimo.

Entrevistadora: ¿Vienes mas feliz a este colegio?

Entrevistado: Sí.

Entrevistadora: ¿Y te gusta aprender acá? ¿Cómo aprenden?

Entrevistado: Sí porque acá a veces... siempre nos andan pidiendo cosas para jugar, estudiando, todo el cuento. O sea nos explican, si no entendí, te siguen explicando hasta que entendai'.

Entrevistadora: Hasta que logras entender.

Entrevistado: Sí. Yo estuve 2 años, no 3, 3 años en los otros colegios y no entendía. Hagamos que alguien dictaba, no entendiai' lo que decía y no te lo vuelven a decir.

Entrevistadora: Es como, que tenías que entender sí o sí.

Entrevistado: Sí. Y acá, nosotros vamos a inglés... es que hay 2 inglés, el inglés y el inglés avanzado, que las tías vivieron mucho tiempo en Suecia, saben mucho inglés.

Entrevistadora: Ya.

Entrevistado: Y nos hacen dictados po, y dicen fly, y tu no entendí y le preguntai': tía, ¿qué dijo? Fly. Te hacen escribirlo y la tía te dice: vooooo... y tu ahí VOLAR. Nos hacen hacerlo mucho más fácil, es más bacán, es más divertido.

Entrevistadora: ¿Y qué formas de aprender aprendiste aquí en diferencia al otro colegio?

Entrevistado: ¿Cómo?

Entrevistadora: Por ejemplo, quizás allá era solo escribir algo.

Entrevistado: Sí.

Entrevistadora: Y acá en vez de solo escribirlo, salen.

Entrevistado: Sí, salimos mucho acá. Hemos ido al cine. O sea, yo, en el otro colegio, yo la última vez que me acuerdo que salimos fue que fuimos al líder a comprar unas cosas, o sea nos hicieron comprar cosas y de ahí chao, nos quedaba plata y chao. O sea, teníamos un cine al lado, estábamos al lado del mall, al lado, y nunca fuimos al cine, nunca.

Entrevistadora: Ya po león, muchas gracias.

Entrevista 4

Entrevistadora: ¿Cuál es tu nombre completo Amalia?

Entrevistada: Amalia Juliet Huerta León

Entrevistadora: ¿Cuántos años tienes Amalia?

Entrevistada: 9 años

Entrevistadora: 9 años, ¿sabes en qué fecha naciste?

Entrevistada: 2 de noviembre del 2009.

Entrevistadora: Oye Amalia ¿hace cuánto tiempo estás aquí en la escuela?

Entrevistada: Este año.

Entrevistadora: Este año recién.

Entrevistada: Sí, más o menos en febrero.

Entrevistadora: Oye Amalia, ¿en qué colegio estabas antes?

Entrevistada: Antes estaba en el colegio Alberto Pérez y después no quise ir mas porque me mandaban muchas tareas, cada vez que yo hacía una materia me mandaban una tarea de cada materia y cuando venían mis primos a visitarme tenía muy poco tiempo para jugar con ellos. Por eso no quise más.

Entrevistadora: Por eso no quisiste ir más a ese colegio. Oye Amalia y ¿qué es lo que más te gusta de este colegio?

Entrevistada: Que nos dejan ir con ropa de calle, que las profes son simpáticas.

Entrevistadora: Y qué diferencias tiene, por ejemplo, este colegio con el que estuviste anteriormente.

Entrevistada: Que no ocupamos uniforme aquí y que también es como... que no hay directores.

Entrevistadora: No te gusta la autoridad

Entrevistada: Además ni me han enviado a la sala del director.

Entrevistadora: ¿Y antes te mandaban a la sala del director?

Entrevistada: No nunca.

Entrevistadora: ¿No nunca? Oye Amalia, ¿cuáles son las experiencias que consideras más significativas en el colegio anterior, en el que estudiaste antes, y que te llevaron a pedir que te cambiaran de colegio, a parte de lo que me has dicho de las tareas que eso es lo primero pero qué consideras tú como que significó más y te llevó a decirles a tus papas: ya, no quiero estudiar más en este colegio.

Entrevistada: Aaaaah... que también me levantaba muy temprano.

Entrevistadora: ¿A qué hora te levantabas?

Entrevistada: Más o menos a las 6 am.

Entrevistadora: ¡A las 6 de la mañana!

Entrevistada: O a las 7.

Entrevistadora: ¿Y te quedaba muy lejos el colegio de tu casa?

Entrevistada: No, yo vivo en 3 poniente, por aquí cerquita y me vengo en auto con mi papá.

Entrevistadora: Pero antes te levantabas mucho más temprano. Oye y cuéntame un poco, en qué consideras que el cambio de colegio ha sido más significativo, por ejemplo puede ser como tus compañeros, en relación a la convivencia quizás. Como qué consideras que ha significado el cambio para ti, el cambio de colegio.

Entrevistada: Ha sido más cariñoso el colegio, mas bacan yo digo, porque no se ocupa uniforme.

Entrevistadora: Esas eran las preguntas que te tenía que hacer ¿ya? ¿Fueron muy difíciles?

Entrevistada: No.

Entrevistadora: ¿Te gustó?

Entrevistada: Sí.

Entrevistadora: Muchas gracias entonces Ama.

Entrevista 5

Entrevistadora: Sabah, ¿es tu nombre completo?

Entrevistada: Sí, con H al final. Con B.

Entrevistadora: ¿Y tu apellido?

Entrevistada: Cañón Mery.

Entrevistadora: ¿Cuántos años tienes Sabah?

Entrevistada: 10

Entrevistadora: 10 años. ¿Te sabes tu fecha de nacimiento? ¿Cuándo es?

Entrevistada: el 12 de marzo del 2009.

Entrevistadora: Chiquitita, y una que está bien viejita. Oye Sabah ¿hace cuánto tiempo estás acá en la escuela?

Entrevistada: 3 años

Entrevistadora: ¿Y antes de eso?

Entrevistada: ¿Antes de estar acá? ¿En qué colegio estaba? En el Colegio Girasol.

Entrevistadora: ¿Y cuánto tiempo estuviste ahí? ¿Te acuerdas?

Entrevistada: (Se detiene a pensar) no, no me acuerdo mucho.

Entrevistadora: No te acuerdas mucho. Lo que nosotras vamos a hacer ahora es hacerte un par de preguntas, 3 en verdad, son solo 3 preguntas con respecto a las escuelas en las que tu estuviste. Y es con respecto a lo que tu opinas, lo que tu sientes, a lo que te ha gustado, etc.

Entrevistada: Sí.

Entrevistadora: Entonces la primera pregunta es ¿qué te gusta de este colegio en relación a dónde estudiaste antes?

Entrevistada: De aquí me gustan los talleres

Entrevistadora: ¿Y qué hacen en los talleres?

Entrevistada: Muchas cosas, como por ejemplo, taller de cocina, taller de telar y el que estamos haciendo ahora.

Entrevistadora: El de atrapasueños.

Entrevistada: Sí.

Entrevistadora: ¿Te gustan mucho los talleres?

Entrevistada: Sí.

Entrevistadora: Ya. ¿Y en tu otro colegio no habían talleres?

Entrevistada: No, sólo estudiábamos y salíamos como 1 minuto y después nos entrábamos.

Entrevistadora: ¿Y eso para ti que te hacía sentir?

Entrevistada: Aburrido

Entrevistadora: Aburrido ¿cierto? Que fome una escuela así. Y cuéntame un poco, ¿cuáles son las experiencias que tu consideras que han sido significativas, o sea, que para ti haya significado mucho, del colegio que ibas antes y que te llevaron a pedir que te cambiaran de colegio?

Entrevistada: (Se detiene a pensar) ¿Si pasé por algo malo?

Entrevistadora: Lo que tu crees, puede ser algo bueno quizás algo malo, que no te gustaba del colegio, te hacía sentir mal quizás.

Entrevistada: Algo que no me gustaba es que me tiraban mucho el pelo, me agarraban los pelos chiquititos, me los sacaban.

Entrevistadora: ¿Tus compañeros?

Entrevistada: Sí.

Entrevistadora: ¿En el colegio no hacías nada para que dejaran de...?

Entrevistada: Le decía a la tía y la tía no hacía nada, se sentaba.

Entrevistadora: Y tú ¿por qué entonces pediste que te cambiaran de colegio? ¿O tus papás te dijeron “nos vamos a ir de este colegio”?

Entrevistada: Yo al principio pedí que me cambiaran, pero después me sacaron.

Entrevistadora: ¿Y por qué razones tu pedías que te cambiaran de colegio?

Entrevistada: Porque me molestaban y me tiraba el pelo.

Entrevistadora: Perfecto. Oye ¿en qué consideras que el cambio de colegio ha sido mejor?, que te ha hecho sentir mejor, puede ser quizás en relación a tus compañeros, puede ser con lo que estudian ahora...

Entrevistada: Que acá nos tratan bien.

Entrevistadora: ¿En qué sentido te tratan bien?

Entrevistada: Como por ejemplo, si yo me caigo las tías nos abrazan o cuando estamos tristes nos dan un beso, todas esas cosas.

Entrevistadora: ¿Y qué más?

Entrevistada: Todo

Entrevistadora: Todo lo demás, los talleres también me imagino.

Entrevistada: Sí