

Facultad de Ciencias Sociales

Carrera de Sociología

**Caracterización de Prácticas Socio-Educativas Y
Dispositivos de Trabajo Territorial: Un análisis holístico
de espacios de vida rural y protección especializada a
infancias y adolescencias en el Hogar-Campo “Los
Espinós” y su institución paralela “Escuela Rural Carola
Reyes Pizarro”**

Trabajo de Titulación para optar al título de Sociólogo

Rodolfo Javier Fort Díaz

Profesor Guía: Pablo Saravia Ramos

Facultad de Ciencias Sociales

Valparaíso, Chile

2024

INTRODUCCIÓN

En la presente investigación, se realiza un sondeo y una inmersión en el territorio local de San Pedro, comuna de Quillota; específicamente en la Escuela Rural Carola Reyes Pizarro. Este análisis se basa en la motivación de develar si es que existe y tiene lugar el fenómeno de la educación dentro de las identidades pertenecientes al área rural de las cuales se podrá desprender que se caracterizan por una diversidad de ámbitos de faltas y carencias tanto materiales como humanas básicas.

Dentro del presente documento, se analizan todos los aspectos por los cuales atraviesa la vulneración, tanto en las dimensiones económicas como en lo cultural y lo simbólico. A su vez, se realiza un ejercicio investigativo a modo de consultoría complementado por las bitácoras de la observación participante llevada a cabo durante los meses de abril y septiembre del presente 2024. De la misma forma, se comprenden profundizaciones dentro de lo que respecta a la incidencia de la posición de los jóvenes dentro del plano social y educativo actual; generando un contraste con otros espacios que conforman otros abordajes de la educación. De la misma forma se revisa la dimensión cultural de la Escuela Rural y su incidencia en el mismo territorio desde agentes tanto autóctonos como externos al sector, a su vez se realiza una profundización en los testimonios de los actores con respecto al significado de la educación y los beneficios posibles que esta ha tenido, en sentido teórico y en sentido práctico evidenciable en la misma población de la localidad.

A su vez se caracteriza el accionar pedagógico y educativo mediante una descripción en detalle de las labores, las designaciones, los cuerpos educativos, la cotidianidad, la pertinencia de los enfoques reparatorios, y el resultado observable optimista y negativo.

I. ANTECEDENTES DEL ESTUDIO

El hablar de las infancias en riesgo y las infancias vulneradas significa abordar una problemática imperante y contingente. Este caso y fenómeno social tiene un peso e impacto significativo en ámbitos de desarrollo social humano, así como incidencia en culturas e identidades; lo cual equivale a una situación grave, y que debido a las características de estos problemas demanda una relevancia necesaria y enfoques sociales de reparación pertinentes.

Las expresiones de vulneración en las infancias constituyen factores condicionantes y desencadenantes de carácter transversal que afectan diversos ámbitos humanos. La transversalidad de este problema se debe a que las características de las vulneraciones pueden iniciarse desde diferentes puntos y aristas, afectando de manera trascendente las vidas humanas y los contextos socioculturales. Las aristas y los puntos de emergencia de las vulneraciones significan diferentes ámbitos de situaciones de pobreza, carencia y vulnerabilidad que se manifiestan, en principio, como desigualdades de clase y desigualdad por factores estructurales, lo que al ser latente afecta a los núcleos familiares y todos sus componentes. Es así como este aspecto puede ser explicado, mediante los índices de pobreza multidimensional, lo cual se acuña a la diversidad de factores de carencia en los capitales de los individuos.

La “Multidimensionalidad” considera que las vulneraciones además de tener raíz en un aspecto económico, también surgen y atraviesan otros puntos esenciales que constituyen al individuo que, al ser sobrepasados impiden un desarrollo humano esencial para su integración social; aquellos tópicos corresponden a; faltas en acceso a la educación, analfabetismo, ausencia en capacidades para establecer lazos sociales, impacto en las construcciones psico-sociales, etc.

Según el **Ministerio de Desarrollo Social (2014)**, la forma tradicional de medición es calcular los niveles de pobreza de la población a través de los ingresos de las personas y los ingresos económicos por hogar. Esto mismo es referido a la vez por la misma entidad, demostrando que el análisis aplicado hacia los índices de pobreza debe ampliarse y conformarse a partir de otros abordajes. Aquí el **Ministerio de Desarrollo Social** reconoce que el fenómeno de la pobreza es mucho más amplio que solamente la falta de ingresos, y

que la pobreza y los factores condicionantes que a largo plazo afectan no pueden ser medidos solamente desde un indicador.

Los expertos, y más importante aún, las personas en situación de pobreza reconocen que ésta incluye privaciones en distintas dimensiones, tales como: educación, salud, vivienda, empleo, empoderamiento, discriminación, seguridad personal, y muchas otras que difícilmente pueden ser identificadas y medidas por un sólo indicador, como el de ingresos. **(Berner, 2014, pág. 3)**

Así, de la misma forma, las anteriormente denominadas “aristas” que son las causas que provocan los contextos situacionales y vivenciales en condición de vulneración y pobreza pueden basarse y constituirse derechamente por carencias en los ámbitos de capital cultural (educación escolar, insuficiencia de formatividad - pensamiento crítico, ausencia de herramientas educativas básicas), así como también carencias interpretadas como transgresión de derechos fundamentales que competen a niños, jóvenes y adolescentes.

Aquellas transgresiones también remiten a contextos en los cuales las infancias atraviesan vulneraciones de carácter asociado a negligencia en los cuidados personales, omisión de cuidados básicos y esenciales de los ámbitos físicos, psicológicos y sociales. En conjunto con maltrato físico grave, abusos y daño psicológico, entre otros factores.

Según un estudio cualitativo semi-estructurado efectuado por **Rodríguez, Rojas y Rosero (2022-1)** sobre las percepciones e interpretación de la vulneración de derechos, aplicado en una dimensión etaria oscilante entre los 8 y 10 años de edad; es posible develar que el lenguaje y el discurso es una expresión y manifestación de las vulneraciones. En este estudio se categorizan los aspectos más visibles y determinantes de lo que se comprende por vulneración; que en primera instancia pasa por las categorías de:

- A. Violación a los derechos.
- B. Daños a la integridad física y psicológica
- C. Desprotección.

El estudio llevado a cabo por **Rodríguez, Rojas y Rosero (2022-1)** teoriza que los niños perciben la vulnerabilidad en tanto que exista una violación directa de sus derechos. Y dentro del discurso perteneciente a aquel sondeo investigativo, se comprende que los

derechos esenciales que resaltan por sobre otros corresponden a; Derecho a la educación, derecho a la salud y el derecho a comprender un ambiente familiar. Y dentro de una visualización general; los derechos que más sufren vulneraciones corresponden a; Derecho a la vida, a la salud, a la educación, libre expresión, respeto, alimentación, protección y vivienda.

En la segunda dimensión de la categoría de vulnerabilidad como posición que contextualiza a los sujetos, se relaciona con las vulneraciones y los daños a la integridad física y psicológica **(Rodríguez, Rojas y Rosero, 2022-1)**. En este punto, los autores plantean la vulnerabilidad como un estado o circunstancia desfavorable; de desventaja o carencia, a la que se encuentran sujetos personas de un grupo y una categoría social, además de sus niveles de satisfacción en relación a necesidades humanas específicas y el ejercicio pleno de sus derechos fundamentales. Por lo que, se teoriza acerca del discurso, la comunicación y la verbalización como parte de un testimonio de los significados asignados vivencial y socialmente según los contextos y la significación de estos.

Se cree imprescindible avanzar con la información sin mencionar un aporte fundamental para la perspectiva presente; el cual es el marco teórico perteneciente al construccionismo social, la cual es una teoría sociológica que considera que los fenómenos psicológicos e individuales dependen de los contextos sociales; por lo que esta teoría busca explicar cómo las personas llegan a describir, explicar y dar cuenta del mundo social en el que viven. Los individuos que padecen o han padecido contextos situacionales de traumas y vulneraciones, los significan dependiendo del nivel e impacto de la transgresión, de sus eventos y acontecimientos que suponen un hecho complejo de trascender y superar. De esta manera se puede establecer que la vulnerabilidad como concepto surge de la percepción misma del sujeto y la interacción con el medio en el cual vive, siente y piensa.

Lo anterior equivale a los ejes mediante los cuales los individuos vulnerados construyen los significados de sus vivencias traumáticas a través de espacios cotidianos y su generalización en expresiones socioculturales similares y de la misma categoría.

A modo de extender la complementación sobre los factores de vulneración infantil y las características de este mismo problema social, la presente contextualización se apoya a su vez con un estudio efectuado por **Contreras, Paulsen y Gómez (2017)** “**Graves vulneraciones de derechos en la infancia y adolescencia: variables de funcionamiento**

familiar”, estudio sobre la determinación de las características del funcionamiento familiar y sus problemáticas, el cual comprende por objetivo el profundizar en la relación de niños, niñas y adolescentes con sus familias.

Este estudio comprende una muestra de 389 casos indagados en servicios de atención y protección infantil (residencias, hogares, familias de acogida) de los conos urbanos pertenecientes a la zona centro de Chile; en ciudades y conurbaciones como Viña-Valparaíso, Santiago, Talca y Concepción. Este análisis interpreta las categorías sociales de las familias atendidas por la red estatal como situaciones de riesgo; que en primer lugar se explicita así por la seguridad del entorno y los contextos situacionales socio-culturales en los que las viviendas se encuentran. Ahora, categoriza las vulneraciones como efectos de la precariedad que condiciona a los adultos responsables; motivo por el cual las infancias atraviesan situaciones de vulneración en primera instancia por defecto de las condiciones que afectan a los núcleos parentales.

Según diversos autores como; **Contreras, Paulsen y Gomez (2017)** se identifica una vulnerabilidad económica y laboral que acompleja a los núcleos familiares y a la parentalidad; lo que se asocia y se relaciona con problemas de vivienda y entornos poco estimulantes del aprendizaje y el desarrollo (humano) psico-socio-educativo de los niños, niñas y adolescentes. También este estudio y su análisis ahondó en las dinámicas relacionales de los núcleos parentales, lo cual demostró conflictos dentro de aquellas interrelaciones.

Estos conflictos parecen irradiar hacia un abanico de procesos del sistema familiar que pueden impactar negativamente en los niños: recreación e interacciones lúdicas escasas, relaciones con redes sociales precarias y débiles, conflictos recurrentes con otras personas externas a la familia. **(Contreras, Paulsen y Gómez, 2017, pág 8)**

Por su parte, las figuras parentales que se sitúan en estos casos, comprenden sus competencias parentales debilitadas en los ámbitos de disciplina parental; la supervisión del niño/a y la promoción de su desarrollo, crecimiento y formación. La disciplina parental puede significar uno de los puntos de partida de las vulneraciones a las infancias; según **Carreño y Rey, (2010)** la disciplina parental se asoció a los ámbitos de maltrato y abuso emocional.

Con respecto a esta última aseveración, se puede comprender de una forma más directa mediante lo que el presente documento comprende por “**Disfuncionalidad**” parte de los hogares y núcleos familiares disfuncionales. Lo que se puede comprender, representar y definir como un hogar disfuncional, es esencialmente a aquellos núcleos familiares en los cuales se puede evidenciar una relación entre padres e hijos con unas características de discordia, parcial o total, en la que los niños no representan un motivo de importancia o dedicación para las parejas o núcleos parentales, quienes tienen la tarea y responsabilidad de atender sus necesidades.

Según **Pionce Erazo (2016)**, las familias que no satisfacen las necesidades emocionales de quienes componen el núcleo familiar y quienes no cumplen con sus cargos y responsabilidades, son consideradas familias disfuncionales, y esto en efecto es una vulneración..

Es importante recalcar que un aspecto de la disfuncionalidad es la escasa relación entre los miembros familiares evidenciándose en la desunión, rendimiento académico y nivel conductual del niño. Un hogar disfuncional es una familia en la que los enfrentamientos, la mala conducta y muchas veces el abuso por parte de los miembros individuales se produce continua y regularmente, a veces los adolescentes crecen en dichos hogares con el entendimiento que tales decisiones son normales. **(Pionce Erazo, 2016, pág. 18)**

En materia de una familia disfuncional; si estos no apoyan el desarrollo personal de niños y jóvenes, ellos se verían en una situación de no conformar el desarrollo y las habilidades mediante las cuales se relaciona interpersonalmente e interactúa socialmente con su entorno y grupo, ya sea el mismo entorno familiar o la instancia escolar que congrega muchos individuos. Es decir, no podría lograr una relación latente con un círculo social que demanda su integración y ajuste a sus condiciones sociales y despliegue.

Es la capacidad para interactuar eficientemente con el propio entorno, son el conjunto de habilidades que se ponen en juego al enfrentarse a situaciones interpersonales. Un individuo puede tener en su compilación unas determinadas habilidades sociales, pero para que su actuación sea conveniente, ha de ponerlas en juego en una situación específica. No es más hábil quien más conductas tenga, sino quien es más capaz de percibir y discriminar las señales del contexto y elegir la

mezcla adecuada de conductas para esa situación determinada. (**Fraga Salazar, 2016, pág. 40**)

A su vez, **Fraga Salazar (2016)** expone que estas habilidades sociales son bidireccionales, ya que siempre suceden en contextos interpersonales, y dependen de otros participantes; es decir de las personas que intervienen, y que las interacciones y el ejercicio de esto depende a su vez de la edad, el estatus, las normas culturales y los factores situacionales que componen al interactor. Entonces, se está refiriendo a una persona, individuo en situación de infancia y juventud que no consigue disponer de habilidades que le permitan interactuar y entrar en contacto con otros en un círculo colectivo, lo que a largo plazo puede desencadenar una marginación propia o social, alejando a este individuo de espacios de desarrollo personal y de ejercicio de sus derechos, haciendo que este no conforme una integración social a los grupos y condicionando su identidad.

Con respecto a lo mencionado con anterioridad, sobre el cómo los contextos de vulnerabilidad están conformados por carencias y desposesiones sufridas en múltiples ámbitos, es necesario de la misma forma detenerse y definir el cómo los núcleos familiares son afectados fundamentalmente por la falta de competencias socioeconómicas, lo que se sitúa en la cabecilla de todo aquel espectro de vulneración y marginación.

De la misma forma, aquel obstáculo e impedimento socioeconómico puede ser leído desde el impacto y el nivel de afección del Neoliberalismo y el capital cómo grandes influyentes en la deformación de la consideración social que deviene en una subestimación de las condiciones de riesgo que padecen estratos más desposeídos del cuadro social. El cómo una cultura mercantil e instrumental de acumulación de riquezas desestima la gravedad de la disfuncionalidad, y como consecuencia y efecto colateral, influyendo en la permanencia de esta misma.

Según **Adán Mendoza (2017)** las transformaciones que han experimentado los sectores rurales con respecto al proceso de globalización neoliberal suponen un agravamiento y una profundización en la desigualdad manifestada como distinción entre campo-ciudad. Según el autor parafraseado; ha tenido lugar un deterioro de la producción sostenible en el campo, lo que en sus palabras ha desencadenado *“procesos de desintegración con arraigo socioeconómico”*.

El autor en cuestión, en el presente argumento expone que el efecto de la globalización ha sido desplazar las funciones económicas, políticas, sociales, culturales y estatales al beneficio y desplazamiento del capital y el ejercicio comercial-financiero, en posesión de las élites de alto poder y las empresas transnacionales. Esto se manifiesta mediante una modificación al sistema de la producción-acumulación exportador, que en este proceso desestima y devalúa la agro-exportación local y regional (sesgo anti-agrario), priorizando un esquema económico terciario, lo que provoca una constante relegación del ámbito rural y sus modos de vida a un status de menor relevancia.

Adán Mendoza (2017) estima que el sesgo anti-agrario impulsado por la acumulación de las riquezas por parte de los capitales neoliberales en manos de élites reducidas; inició una depreciación constante de la producción sostenible en el campo, con efectos considerables en la producción del empleo en sectores rurales. El autor lo categoriza como una *“pauperización”* de los hogares en términos socioeconómicos, lo que se relaciona de manera estrecha con un déficit habitacional y viviendas en condiciones precarias e infrahumanas. *“Este adrede olvido del agro, incidió en menores oportunidades de crecimiento y desarrollo en los territorios rurales, repercutiendo directamente en la falta de creación de oportunidades y productividad sostenible..”* (Mendoza, 2017, pág. 45)

Lo establecido anteriormente comprende una descripción de lo que acompleja y conforma problemáticas que tienen una directa incidencia en las posibilidades existentes para los habitantes y sujetos del sector rural, tanto de la misma localidad presente de San Pedro, como posiblemente de muchos otros espacios rurales. En este sentido, es necesario reiterar que aquellos impedimentos formativos, humanos y estructurales engloban la complejidad de aquellas vulneraciones que latentemente se asientan como un elevado nivel de precariedad.

En primer lugar, se manifiesta el amplio y diverso espectro de transgresiones y carencias de niños y sus familias que se caracteriza como una transversalidad de problemáticas para los núcleos familiares, en tanto estos no pueden sostener un ritmo de vida en base a la integración social y a la inclusión, e inserción dentro de semejanzas culturales, y más detalladamente, designando y reduciendo a aquellos **NNA** a una adaptación a un medio que de por sí resulta paupérrimo y muy pobre en posibilidades de avance y evolución en todos los aspectos mencionados (educación, alfabetización, salud, vivienda, oportunidades laborales, etc). Por consiguiente, sí es posible aseverar que el factor estructural con el que ya cuentan los núcleos familiares, atraviesa en primer lugar una inestabilidad económica,

puesto que los individuos más desposeídos y carentes en muchos casos nunca fueron suplidos de una formación educacional que fortaleciera aquellas competencias y aspiraciones en sentido del desarrollo de habilidades y destrezas; lo que pasa primeramente que por defecto y en consecuencia esto desencadena una serie de precarización en la que, además de evidenciarse una falta de aseguración económica y monetaria, se amplía el espectro de la desposesión, el cual designa y reduce a los individuos a tener que cursar espacios de trabajo que han sido infravalorados con el paso del tiempo, como fue mencionado con anterioridad con respecto al arrebato de valor e importancia que ha sufrido el área rural y sus dimensiones de realización humana.

Se puede interpretar que este sesgo que comprende la cultura rural y su identidad es un simbolismo que se percibe y evidencia regularmente en la actualidad, lo que inherentemente genera una diferenciación en el perfil de la gente rural con respecto a las contrapartes urbanas; estableciendo una marginación y relegando a posiciones que contienen menor peso e inferencia en el resto de los grupos sociales y culturales. Además, esta base que compone a la precariedad, la cual es una carencia económica, determina ya a muy mínimas opciones de escolaridad a las cuales se puede optar para la educación de **NNA** que son parte de los núcleos familiares.

Junto con lo anterior, también es importante expresar la inferencia que concluye que, un asunto que incide en esta desposesión económica es un bajo nivel formativo, lo cual se expresó que podría tener, y tiene, repercusiones en unas representaciones sociales caracterizadas por los núcleos familiares con respecto al desempeño y la labor de una parentalidad de ejercer cuidados esenciales que son los derechos humanos y los derechos del niño, los cuales están establecidos como una tarea a asegurar por parte de los padres, ya que aquellos aseguran una formación pertinente para establecerse en el medio social, y los cuales son derechos inalienables e innegables, definiendo que esta necesidad parte de la niñez y la juventud no se puede sobrepasar u omitir, es algo que se requiere de atender y lo cual supone un deber inexorable.

Aquellas omisiones de cuidados también pueden componerse por malas prácticas parentales debido a la carencia de formación y conocimiento sobre el desempeño de la parentalidad y qué es lo que esta implica. Esto puede ser atribuible a que no existen competencias parentales ni capacidades en los individuos para establecer entornos y espacios idóneos para la formación integral necesaria para los más jóvenes; y estas

inexistencias de las capacidades de los individuos para el cuidado básico también se ven agravadas por los tratos en base a la violencia, ya sea manifestada en su diversidad de formatos. Lo que se establece corresponde a una vulneración que se infiere que sucede primeramente en los contextos parentales particularmente, y que aquellos al no tener las herramientas ni las posibilidades para promover su estatus dentro de un medio social paupérrimo, generan frustraciones, nudos y trabas personales a raíz de la descomposición de sus realidades y la incapacidad de generar un cambio debido a la pérdida de sustancia a raíz de la precarización; lo que desencadena una transmisión de aquellos conflictos hacia el área de cuidados, lo que haría plausible pensar en una transgresión que se replica en las identidades descendientes al ser la misma dificultad en el medio para diferentes individuos.

Aquellas vulneraciones además de determinar una omisión de cuidados, desencadenan una pérdida de valor en la consideración de la posición y percepción de aquellos **NNA** con respecto a la realidad social y cultural que atraviesan, y esta acción de restar valor como consecuencia de la pérdida de sustancia en los individuos supone otro atentado contra los derechos de los niños, ya que cancela y merma la expresión genuina que manifiesta las necesidades que requieren ser suplidas para los **NNA**, lo que se compone a su vez como otra dimensión transgresora además de las ya mencionadas. Esta otra y emergente dimensión que vulnera, silencia las manifestaciones de los niños con respecto a sus preferencias, mermando los discursos y las expectativas e ideales que esos niños contienen con respecto al momento de su edad, produciéndose así una vulneración simbólica al restar atención e importancia a los discursos de los jóvenes, los cuales son un legítimo rostro de su derecho a libre expresión y el deber de los adultos de respetar aquellas concepciones; lo que es fundamental ya que, se ejerce esta pérdida de relevancia del sujeto joven debido a que, por un sesgo etario a su vez, se reduce la cadencia de su discurso, restando espacios y medios para la expresión la cual es válida por derecho y por defecto. La menospreciación de esta postura juvenil se expresa mediante aquel concepto de vulneración simbólica a continuación.

Otro ámbito relevante comprende una incidencia destacable, el cual se refiere esencialmente a asuntos de vulneración simbólica de los derechos de infancia y la subestimación de este rango etario. Lo anterior se basa en la construcción social de los conceptos de **infancia** y **juventud**; lo que determina la figura de los niños como sujetos no dispuestos al derecho social.

La violencia simbólica será entendida entonces como una relación social en que el agente dominador ejerce un modo de violencia indirecta y no físicamente directa en contra del agente dominado, quien no la evidencia o no es consciente de dichas prácticas en su contra, por lo cual resulta ser cómplice de la dominación a la que está sometido. En consecuencia, la violencia simbólica resulta de la interacción de los agentes sociales involucrados en una dinámica de poder inequitativa, en donde una parte ejerce un poder invisible que no es reconocido como tal, presupone una complicidad activa por parte de quienes están sometidos a dicho poder y requiere legitimidad en quienes lo ejercen. **(Cazorla, Castañeda, 2018, pág 57)**

Esto remarca una diferencia de status y establece estructuras de control y subestimación de la infancia comprendida como construcción social que relega a los niños y adolescentes a posiciones en las cuales se les menosprecia y les conciben como sujetos pasivos, determinados a una posición de infravaloración desde un sentido social y cultural, lo cual también puede ser leído como vulneración al no respetar sus identidades, intereses, la incidencia de su discurso en su posición social y la subordinación dentro del ámbito formativo-educativo, con los efectos que equivalen y remiten a que el niño (y adolescente) no tiene incidencia en su propia formación académica, lo cual no crea las condiciones y posibilidades educativas mediante las cuales el individuo vulnerado puede concientizar su existencia y abordarla desde una perspectiva crítica, generando así las capacidades para interpretar su realidad y establecer acciones para transformar su vida.

Otro de los motivos por los cuales la categoría de infancia es destinada a una posición con un estatus de menor relevancia en lo social, surge desde la noción social y cultural tradicional del adultocentrismo, que a su vez por diferenciar estatus, podría ser considerada como una vulneración simbólica al ser significativamente implícita en el marco de las interrelaciones entre adultos y **NNA**. Esta consideración contiene a la infancia y a la niñez como un grupo social que debe ser instruido, y fundamentalmente “atendido” estableciendo que los niños son un grupo de individuos que no tienen influencia social ni capacidad de expresión, sino que corresponden a sujetos que deben ser monitoreados y como sujetos a la jerarquía de la experiencia y capacidad social, lo cual opera lógicas de sometimiento mediante la existencia de una validez única y unilateral que corresponde a la determinación de los adultos y de los padres, sobre las pretensiones de los **NNA**.

Tal como se menciona, esto puede ser asociado a lo establecido con respecto a las vulneraciones simbólicas, ya que no supone una violencia directa, sino una restricción y un dictamen de una figura que representa mayor poder y mayores facultades para aplicar este.

Agregamos desde nuestra experiencia y desde la discusión de este trabajo: *es una sociedad adultocéntrica*, pone en condición de inferioridad y de “preparación hacia” a niñas, niños y jóvenes... En este marco, hablar o pensar a la juventud suele ponernos en referencia inmediata a un “problema social”, a una etapa transitoria de vida, y en el mejor de los casos a “un grupo social que debe ser atendido” **(Duarte, 1994; 15-16)**

Según Iván Rodríguez **(2013)** el estatus imperante de consideración de la infancia y su posición dentro del plano social, es “presocial” ya que esto significa que aún no ha manifestado una maduración y que está aún en un proceso de preparación para la vida plena del adulto. Ahora bien, aquí Rodríguez determina que para que los individuos se consideren en un marco de sus derechos fundamentales, deben situarse en un plano de igualdad, lo que no comprende a las niñeces puesto que se dictamina bajo un constructo social que el niño/a no está situado dentro de un primer plano, y no participa del conjunto de procesos sociales, siendo así desplazado al silencio a causa de las posiciones de los adultos y el sesgo empleado debido a la edad y al estatus relegado que esto comprende.

Se evidencia así, de esta forma, que los mismos factores que perjudican la situación económica y social, lo hacen con los niños de la misma forma. Pavez **(2012)** postula que: *“La infancia está expuesta en principio a las mismas fuerzas que las personas adultas (económica, institucionalmente, por ejemplo) aunque de modo particular”* **(Pavez, 2012, pág. 93).**

Es por esto que es posible postular que las infancias vulneradas y este tópico de problemática está estrechamente relacionado con la niñez no comprendida en los derechos sociales, y esto posteriormente genera la dependencia y evidente tutela parental, lo que, por consiguiente equivale a que al permanecer en estas estrechas relaciones el infante no comprende habilidades para transformar su condición de existencia y es reducido a la misma posición que sus padres, en lo que pareciera ser una transmisión y reproducción **transgeneracional** del status y pobreza.

Eventualmente esta diferencia de condiciones, y la mencionada posición de dependencia evidencia una posición de inferioridad y de susceptibilidad al control, además se demuestra la contraposición de sus identidades. Refiriéndome de la misma forma a este apartado, en esencia la infancia actualmente corresponde a una condición social delimitada por una construcción cultural e históricamente diferenciada; además de estar caracterizada por relaciones de poder. Es decir, se caracteriza a **la infancia por un espacio socialmente determinado, construido y establecido.**

Con respecto a este punto, y en relación a lo anteriormente mencionado; esta concepción del problema social desde una subestimación del status y las prácticas menospreciantes, determina a la categoría de la infancia, y sus sujetos (niños, niñas, adolescentes y jóvenes) como sujetos pasivos, los cuales no tienen las mismas facultades que las contrapartes adultas para participar activamente de la construcción social de sus conocimientos e identidades, lo cual supone un sesgo y un bloqueo en las capacidades personales para concientizar sobre sus posiciones de infancias vulneradas, y lo que les determina a no comprender capacidades para trascender aquellas condicionantes y sobreponerse a sus derechos vulnerados y los acontecimientos de trauma que limitan sus identidades y personalidades.

Es decir, que siendo sujetos pasivos no tienen posibilidad de transformar o trabajar en sus limitantes y de esta manera, se replica y se mantiene la desigualdad social y desigualdad de condiciones, que es un asunto de suma importancia debido a que esto debe ser caracterizado así mismo como vulneración. No así mediante la concepción en contraposición que concibe a la categoría de infancias como sujetos activos; que comprenden capacidad de rendir cuentas sobre el mundo social que les rodea, sus características y los efectos de este en sus construcciones psicosociales y educativas, los cuales forman sentidos y significados, y más aún si en el presente documento se abordan los espacios de vida rural y sus existencias cotidianas de carácter comunitario y cooperativo.

La realidad es definida socialmente por los individuos y grupos de individuos que siempre actúan como definidores de esa realidad. La concepción antigua de la infancia y la contemporánea son producto de una organización social específica en donde los individuos actúan definiendo nuevas alternativas a un orden pre establecido. Se da un cambio en la manera de percibir al niño, una transformación

de las subjetividades que llevó al nacimiento de un "sentimiento de la infancia"
(Ethel Ferré, 1999, pág. 4)

Aquí también es necesario conformar una distinción, en rigor para delimitar las temáticas. Las niñeces corresponden al grupo de personas / sujetos sociales que cursan y participan el espacio socialmente determinado. **La infancia es un espacio socialmente construido**, y los actores que la atraviesan son niños, niñas y adolescentes, por ende corresponde a una condición social delimitada que comprende restricciones a las acciones de los niños (individuos) y que estos están sujetos a interiorizar prácticas e identidades condicionantes.

La concepción de infancia como sujetos de derechos no está en plena comprensión ni ejercicio en estos casos, ya que estos últimos no comprenden un accionar auténtico y propio, es decir; los sujetos autónomos y su libre ejercicio de derechos sociales no están comprendidos en estas construcciones sociales de las infancias pasivas. Por ende se les subestima e inferioriza debido a la ausencia de su capacidad de acción en lo social, y de cambiar la realidad; a causa de las influencias directas del adultocentrismo y su sesgo y el constructo social de la juventud y la infancia, en la cual las ideas adultocentristas utilizan a las nuevas generaciones y su "pasividad" como medio de transmisión para seguir instaurando el patrón social en el imaginario infantil y juvenil.

"En ambos casos los niños no constituyen el objeto formal de estudio, sino que tienen un papel instrumental respecto a los temas principales: el orden del sistema social o el funcionamiento de las instituciones sociales." (Gaitán, 2006 ; 10)

Ahora, no bien establecida la noción de consideración de infancia en la modernidad, y esclarecido el sesgo adultocentrista que condiciona el accionar de los individuos en fase infantil - juvenil, es posible complementar esto con el paradigma tradicional que comprende a la juventud como una categoría pasiva y pre-social sin capacidad de actuar para construir su propia realidad. En palabras de Claudio Duarte (2015) aquel paradigma no cuenta con las bases epistémicas para comprender las categorías de infancia y juventud, el no considerar las prácticas y relaciones entre lo juvenil con respecto a la sociedad y a la cultura que conforman sus identidades, y que este paradigma adultocéntrico no comprende un despliegue de modos afines para la observación de lo juvenil.

Es decir, observo un debate entre distintos imaginarios sociales sobre lo juvenil: uno adultocéntrico con cualidad de paradigma que logró constituirse en predominante y

contó con la legitimidad en las ciencias sociales chilenas, y otros imaginarios, constituidos por un conjunto de perspectivas que intentan plantear alternativas epistémicas a dicho paradigma en el análisis de lo juvenil. **(Duarte, 2015, pág. 11)**

Aquel paradigma anteriormente mencionado comprende un sesgo conceptual e investigativo, por lo cual actualmente hay una tendencia a considerar críticamente la posición en la cual está establecida la infancia y juventud en el marco social actual, y como bien fue mencionado en palabras de **Duarte (2015)**, los imaginarios sociales que ahora se están conformando con las nuevas generaciones comprenden un análisis a lo juvenil desde su misma perspectiva; sin determinaciones arbitrarias desde agentes adultocéntricos; es decir, parten comprendiendo y dimensionando la categoría y construcción social de lo juvenil, desde los mismos actores que la conforman, la juventud y sus características heterogéneas que componen las nuevas identidades.

Retornando a las vulneraciones simbólicas como una constituyente fundamental de la transgresión de los derechos esenciales comprendidos para las infancias, lo anterior se manifiesta como un atropello a sus derechos que resulta fatal, ya que condiciona sus identidades a represiones en las cuales no se abordan aquellas culturalidades que los caracterizan, con el reconocimiento que les es necesario para concientizar de sus factores de vulneración y el trabajo para la trascendencia, además de no producir significados fundamentales que contribuyan a la formación escolar-educativa, con su motor transformador y sus efectos emancipatorios de las limitaciones psicosociales y educativas, las cuales son interpretadas como opresiones, condicionantes sociales y conductas adaptadas basadas en el “auto - reprimir” la identidad del mismo niño / joven.

“Los significados serán entendidos como productos culturales, es en este sentido que las prácticas adquieren relevancia en tanto configuran identidades y sentidos de pertenencia; posibilitando dar cuenta de la co-gestión de poder, vista desde la perspectiva de los niños/as.” (Garrido, 2006, pág. 5)

Según Sepúlveda-Kattan **(2021)** la sociología de la infancia es una sociología crítica ya que busca trascender los dictámenes de las perspectivas tradicionalistas y la hegemonía epistemológica que conforma el conocimiento sobre la categoría de la infancia, y los niños, y que establece un concepto e idea universal de “niño”. Aquí se esclarece también que existe una fundamentación de una diferencia social entre niñeces y adultos a raíz de una

diferencia ontológica que los determina esencialmente como “opuestos”, la cual sitúa a los niños en una posición subordinada y exenta de los fenómenos sociales, **negando así su actoría, alejándolos del estatus de “sujetos de derechos”**.

... La sociología crítica se opone, asimismo, a la subordinación infantil en el sistema adultocéntrico, reconociendo la existencia de relaciones de dominación entre adultos y niños a través de diversos sistemas de control cuyos agentes son, principalmente, la familia, el sistema educacional, el sistema de salud, la justicia, así como las restricciones políticas, económicas y laborales. **(Sepúlveda-Kattan, 2021, pág. 135)**

Por último, estos nuevos paradigmas críticos emergentes desde la Sociología, argumentan la idea que sitúa a los niños como co-constructores de la infancia y la sociedad, lo que equivale a hablar sobre **actores sociales**. **(Sepúlveda-Kattan, 2021)**.

- **I.I Cómo la problemática social de infancias en riesgo - infancias vulneradas ha sido abordada desde una perspectiva histórica.**

El problema social de las infancias vulneradas tiene una dimensión histórica trascendente dentro de lo que respecta a Chile. En la trayectoria de esta problemática, y conforme el paso de las décadas en el país, se ha evidenciado que las implicancias de este dilema social han significado unos posibles altos índices de vulneración a los niños.

Todos los problemas que conllevan las infancias vulnerabilizadas se han manifestado a mayores magnitudes conforme se aproxima a la contemporaneidad y las épocas actuales. Aquí los derechos de las infancias han sido violentados física y simbólicamente en la historia, tanto en la forma de marginalizar a los niños, como de menospreciar sus situaciones, debido a lo que estas representan.

Muchas de estas situaciones también históricamente se consolidaron como explotación infantil, o trabajo infantil, desplazando a estas categorías a una necesidad de auto-solventarse, por parte de los abandonados.

Ahora bien, consiguiente a lo anteriormente mencionado, es posible determinar que, a raíz del avance y agravamiento de este problema social que ha trascendido, se demuestra que

sin una acción estatal definida, los modos de explotación infantil y las magnitudes de vulneración a los derechos de las infancias no tendrían una medida. Es así como se presentó la necesidad de atender y regularizar esta situación.

El problema de las infancias vulneradas finalmente es considerado, mediante una acción estatal, es decir un reconocimiento de esta problemática por parte del órgano del estado de Chile para determinar acciones específicas y así establecer límites y regular las intensidades y los impactos que este ámbito debe tener, porque la existencia de un alto grado de trabajo, explotación y marginación infantil supone una vulneración que luego se transforma a una problemática urgente.

Es así como deviene en esta acción estatal, y se materializa mediante una política pública direccionada específicamente a vigilar, cuidar, asistir e intentar “reparar” a las infancias que han sido vulneradas, ya sea por defecto abandonadas por su núcleo parental, violentadas u obligadas a ejercer fuerza laboral para la subsistencia de las familias, todo esto llevado a cabo directamente e impulsado por los programas sociales parte de estas políticas.

De acuerdo a la **Ley N° 21.430** sobre garantías y protección integral de los derechos de la niñez y adolescencia, promulgada y publicada oficialmente el pasado año 2022 en Chile, tiene un enfoque en materia de derechos de la niñez, derechos humanos en general y un sistema de garantías a estos mismos. Para los efectos de la existencia del problema social de infancias vulneradas se crea este **sistema de garantías y protección integral de los derechos de la niñez y adolescencia**. Comprendiendo a la niñez desde el rango etario entre 0 y 14 años, y la adolescencia entre los 14 y 18, este sistema de garantías se compone en base a políticas, instituciones y normas destinadas a respetar, promover y proteger el desarrollo multidimensional de la niñez y juventud; en ámbitos como: desarrollo físico, mental, espiritual, moral, cultural y social de los niños. **(Biblioteca Nacional del Congreso de Chile, 2022).**

Forman parte de este Sistema los Tribunales de Justicia, el Congreso Nacional, los órganos de la Administración del Estado, la Defensoría de los Derechos de la Niñez y otras instituciones señaladas en esta, que dentro de sus competencias, deban ejecutar acciones de protección, promoción, prevención, restitución o reparación para el acceso, ejercicio y goce efectivo de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. **(Biblioteca Nacional del Congreso de Chile, 2022)**

Se establece en esta legislación; que toda persona, grupo e institución debe respetar los derechos de los niños y juventudes, especialmente las organizaciones de la sociedad civil que lleven a cabo labores y trabajos que fomenten el desarrollo de los niños.

Según el **Artículo N°2 de la Ley 21.430**, se establecen estos puntos esenciales:

- a) Garantizar, en condiciones de igualdad, el libre y pleno goce y ejercicio de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, para lo cual adoptarán las políticas, planes y acciones necesarias para esos fines.
- b) Tratándose de los derechos económicos, sociales y culturales, garantizarlos, además, hasta el máximo de los recursos de los que pueda disponer el Estado.
- c) Proveer programas, asistencia y apoyo integral y adecuado a los padres y/o madres y a las familias en el ejercicio de sus responsabilidades, derechos, deberes y roles respecto de los niños, niñas y adolescentes.
- d) Crear e impulsar canales de participación social de niños, niñas y adolescentes.

Es así como, a manos del aparato estatal surge esta designación especial dedicada a la inserción y/o reinserción social de las infancias en estado de riesgo y vulnerabilidad, y la necesidad de institucionalizar a estas infancias debido a los niveles de esta problemática, la cual difícilmente tendría una solución ni regulación por sí misma.

Esta institucionalización de los niños/as vulnerados adopta el nombre de “Servicio Nacional de Menores”, abreviado y comúnmente identificado y conocido como “SENAME” **(actualmente nombrado como Tribunal De Familia - Servicio de protección especializada a la infancia y adolescencia “Mejor Niñez”)**; el cual tiene la misión de concentrar a estos niños con carencias estructurales y apoyarlos en sus formaciones y desarrollo con una perspectiva integral; ya sean estos niños abandonados, u obligados a llevar una vida de delincuencia.

En este punto es necesario precisar la historia de esta institución estatal destinada a las infancias, además de significar un ámbito clave dentro de los horizontes investigativos del presente documento.

¿Cuál es la historia y trayectoria del “SENAME” y Tribunal de Familia? (Cómo nace, características de su creación/surgimiento) (En base a qué declaración/política pública)

La historia de la institucionalización de los niños en Chile comienza por las acciones en favor de los cuidados, preocupaciones y resguardos de las infancias que han sido llevadas a cabo por la sociedad chilena incluso desde el pasado siglo XX.

Sin embargo, llega un momento en el que se devela que esta problemática se torna a una situación a nivel global, en el que el panorama mundial ahonda y enfatiza en la necesidad de abordar este dilema universal.

Conforme iniciaba el Siglo XX, tuvo lugar una organización llamada “primer congreso español” realizado en España en 1912, instancia a la cual se haría una reseña dentro de una revista chilena.

Las conclusiones del Congreso dispusieron de ocho artículos, de los cuales los primeros cinco correspondían a las medidas higienistas. Los últimos tres artículos giran en torno a una idea romántica de la infancia que declara ciertos derechos de la niñez: derecho a la alegría, al amor y a la verdad. **(Pinochet, 2017, pág. 56)**

Entonces; en las primeras décadas del siglo 20 se promulga la primera ley para atender la problemática del abandono parental y sus consecuencias destructivas en los niños/as. En 1912 surge la ley de protección a la infancia desvalida. (Gajardo, **1929**) , en socorro al niño abandonado y en relación a todos los percances a raíz de esto; como lo pueden ser el trabajo infantil, la vagancia, la explotación sexual a menores de edad, etcétera.

Es así como en Chile comienzan a emerger los primeros atisbos de una necesaria respuesta por parte de la sociedad y la institucionalidad para gestar una atención con respecto a la importancia y cuidado de los derechos del niño. Luego de estas motivaciones con el cometido de definir la magnitud de estas carencias infantiles y sus dimensiones; Chile se suma al interés mundial de la declaración de Ginebra acerca de los derechos de las infancias en 1924. En 1928 se crea la ley de menores que según la **Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (1928)** fue materializada como la ley número 4.447 la cual sentó las bases para el primer sistema de protección de menores de edad, al fundar la Dirección General de Protección de Menores (DGPM). .

En 1928 se crea la **LEY 4.447** de menores; con un sistema de protección a menores de 20 años que comprendía mayor determinación de actuar con respecto a las conductas delictuales y las sanciones a los núcleos familiares que han abandonado a las infancias en sus tutelas. Estas clasificaciones de ley de menores comprenden una transformación en lo que posteriormente se definió y se categorizó como “riesgo social” delimitando sus condiciones de vida, conformando una especificidad dentro del posterior accionar para que este pueda suplir la mayor cantidad de necesidades posibles.

Avanzado el siglo XX, emergen nuevas declaraciones y preocupaciones internacionales por los derechos de las infancias, las cuales imbrican sus perspectivas con las necesidades en materia de atención a infancias vulneradas de cada país. De esta manera, de acuerdo con la declaración de los derechos del niño (**ONU, 1959**), dentro de los principios 3 - 7; las infancias deben ser abastecidas con beneficios para la seguridad social, derecho a crecer con una buena salud, servicios básicos, vivienda, etcétera.

El niño física o mentalmente impedido o que sufra algún impedimento social debe recibir el tratamiento, la educación y el cuidado especiales que requiere su caso particular. (**ONU, Principio 5, 1959**)

Como fue mencionado con anterioridad, estas declaraciones internacionales fueron utilizadas como bases para formar instituciones y conformar accionar político y estatal para socorrer a estas vulneraciones a los derechos de los infantes. Por ende, en el año 1966 se modifica la institucionalidad para la aplicación de la ley de menores, con la finalidad de fundar el Consejo Nacional de Menores (CONAME), el cual es evidentemente una vanguardia y una institución precursora a lo que después terminó siendo el SENAME, organismo estatal el cual se sitúa en el centro de la presente discusión de este documento, la cual tiene la finalidad exclusiva de ser una política pública dedicada y direccionada a atender esta demanda y problema social.

El CONAME correspondía a una institución de gestión y organización de los actores ministeriales y centros privados que contribuyen activamente al cuidado de infancias vulneradas, que dependía de la contraloría general de la república (**Pinochet, 2017**).

Ahora bien, a partir del CONAME, se funda la institución del SENAME en el año 1979, el cual sigue lo dictaminado por el estado en la ley 2465 que según la **Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (BCN, 1979)** *“crea el servicio nacional de menores como un organismo dependiente del ministerio de justicia encargado de proteger y velar por los derechos los niños, niñas y adolescentes que han sido vulnerados en el ejercicio de los mismos y a la reinserción social de adolescentes que han infringido la ley penal.”*

Por ende, lo primordial dentro del establecimiento de esta ley, corresponde a situar a las infancias como un objeto de protección del estado y mejorar la eficiencia del servicio de atenciones. A pesar de los avances dentro de esta materia, el contexto en el que fue fundada la institución del SENAME corresponde a tiempos de dictadura en Chile, momento en el cual las privatizaciones y la emergencia del estado subsidiario como ente que modifica las dimensiones estatales y las re-configura dirigidas a establecer una prioridad en el mercado y en la mercantilización de la mayor parte de los ámbitos de la vida y de las instituciones que hasta ese entonces pertenecían a las designaciones del estado.

Por lo cual, considerando los principios estatales en términos económicos que lideraban al país en tiempos de dictadura, el estado subsidiario se encaminó por sendas de privatización del sistema de residencias de niños, lo que llevó a la entrega de recursos destinados al tratamiento de niños con perfiles específicos y, por ende, a la creación de programas que enmarcan esos perfiles (drogas, abandono, infractores de ley). **(Pinochet, 2017, pág. 59)**

Ahora, luego de esto, el SENAME actual como tal se materializa de la forma en la que en 1989, con la asamblea general de las naciones unidas se aprueba la convención de los derechos del niño, situación en la que junto al retorno a la democracia, se comienzan a considerar posibles reivindicaciones en las dimensiones de derechos sociales que implican a su vez a los derechos de las infancias.

Se propone basado en la Convención Internacional sobre Derechos del Niño de 1989: Generar una nueva Ley de Garantías Universales de Derechos de la Niñez y la Adolescencia que será el marco legal que guíe al Estado para dar cumplimiento a la Convención sobre los Derechos del Niño. El primer aspecto de esta ley es que el Estado garantice el ejercicio de los derechos universales de todos los niños y niñas del país y otorgue protección especial cuando exista vulneración **(Consejo Nacional de la Infancia, 2016).**

Ahora, a pesar de esto, que supone un avance en materias de ayuda y asistencia a infancias vulneradas, aún así se puede evidenciar una negativa latente por parte del organismo estatal para entregar formaciones completamente integrales, lo cual en los últimos años ha supuesto lo que se ha llamado “Crisis del SENAME” **(Pinochet, 2017)** lo cual se comprende como una especie de retroceso; ya que el ejercicio institucionalizador sigue comprendiendo a los internados (infancias en riesgo, vulneradas) como un objeto de protección y no como un sujeto de derecho, estableciendo que el estado tiene un rol proteccionista. **(Martin et al., 2020)**

Es decir, en lo que respecta a accionar estatal y políticas públicas enfocadas en promover el desarrollo juvenil e infantil, se sitúan dos paradigmas en confrontación; uno es aquel tradicional que ha sido empleado para formular discusiones y toma de decisiones en materia legislativa sobre la presente temática, y otro paradigma que emerge con perspectivas y fines reformistas, tanto en materias de políticas públicas y programas, como en la esencia y lo conceptual que comprende al imaginario social de lo juvenil como sujetos de derechos e individuos activos de la vida y los fenómenos sociales.

Los resultados muestran que en la política chilena de niñez y adolescencia existe un marco interpretativo maestro proteccionista que define como problema público principal la falta de focalización de la acción del Estado en la protección de los niños, las niñas y adolescentes que se encuentran en estado de vulneración de derechos o situación irregular. Este marco concibe a los niños, las niñas y adolescentes como individuos en formación e incompletos, por lo que el Estado debe otorgarles protección en caso de que la familia o adultos responsables no estén en condiciones de garantizar sus derechos, lo que está en concordancia con el enfoque de focalización en infancia vulnerada, generalmente de contextos de pobreza. **(Martin et al., 373, 2020)**

Es posible afirmar que este paradigma está enraizado tanto en las dimensiones conceptuales que utilizan las instituciones y las políticas públicas, como en los imaginarios sociales tradicionales y conservadores, y como se menciona anteriormente en el presente documento, por parte de la perspectiva adultocentrista que construye socialmente a la infancia bajo estos parámetros e ideales, estableciendo sus cuerpos y mentes dentro de un estatuto de menor relevancia social. Por lo cual irrumpe la nueva tendencia, la cual es

consecuentemente de reforma con la finalidad de modificar el paradigma vigente utilizado para comprender la situación de la juventud en Chile.

Se establece otro marco interpretativo secundario de enfoque de derechos que concibe como problema principal la falta de una arquitectura normativa e institucional en que el Estado sea garante de los derechos establecidos en la convención. Los niños, las niñas y adolescentes son considerados sujetos de derechos con autonomía progresiva —con independencia creciente respecto a sus padres o tutores, lo que está supeditado a la dependencia biológica-biográfica de los niños, las niñas y adolescentes— y derecho a ser escuchados. **(Martin et al., 373, 2020)**

Por otro lado, bajo la perspectiva del marco interpretativo proteccionista, dictamina que la intervención a la niñez y sus vulneraciones y situaciones irregulares no está siendo efectiva, por ende propone mejorar la efectividad con la cual realiza estas atenciones y este asistencialismo, mejorando la coordinación entre las instituciones, lo cual supone una entrega de mejores herramientas a disposición del **Tribunal de Familia, ex SENAME**, institución la cual dentro de los últimos años ha demostrado una ineficiencia con sus programas y el trato entregado a las infancias y a lo juvenil, generando una decepción en la ciudadanía.

La crisis del SENAME, supone a su vez una sostenida desconfianza por parte de la población hacia cómo opera este organismo, generando así de cierta forma un rechazo dentro del común de la sociedad por estas situaciones, la poca disposición a atender a los vulnerados y los intentos de inserción que son vagos, y que pueden desembocar en situaciones que demuestren la pésima efectividad, como lo son situaciones en las que niños han sido vulnerados por los cuidadores, e incluso casos en los que han muerto individuos debido a estos malos tratos.

Uno de los debates sobre los derechos humanos que más atención ha tomado en los últimos años, y de una manera persistente es aquel que se refiere a la situación de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Este debate está marcado por la percepción de la insuficiencia de la respuesta estatal, simbolizada en la crisis del Servicio Nacional de Menores (Sename) en cuanto al cuidado de niños más vulnerables del país. Sin embargo, esa crisis no se limita a la falta de recursos de dicha institución: es sintomática de la escasa preocupación de la sociedad por el

cumplimiento de los deberes y los derechos de los niños. **(F. Lathrop et al., 2018, pág. 15)**

Las vulneraciones que más se evidencian dentro de estos sucesos al interior de las dependencias de los centros residenciales del tribunal de familia corresponden a una infracción a los derechos fundamentales de las infancias, puesto que los problemas parten desde el momento en que los niños y jóvenes son internados en lugares que no cuentan con los estándares mínimos de seguridad, respeto a la integración física y psicológica, además de ejercer vulneraciones a individuos que están en situación de definición de su identidad de género y abusos que recaen en las estabilidades mentales de los individuos.

En conjunto, los niños sufren vulneraciones al derecho de participación, al no comprender una estructura formal de expresión y participación, todas estas problemáticas pasan en primera instancia, por el estado (F. Lathrop et al., **2018**).

Por ende, es fundamental demostrar que existen otras instituciones que están situadas muy distintivamente de las instituciones del SENAME a las cuales son enviados todos los infantes en vulneración, y que pueden tener un mejor desempeño y mejores resultados en cuanto a la calidad de sus herramientas transmitidas y receptadas por los usuarios, que comprenden medios utilizables para que los vulnerados pueden volver a integrarse (o de lleno integrarse por primera vez) al común de la sociedad, mediante metodologías alternativas y estrategias afines a las situaciones particulares de cada usuario, y a las demandas que su condición le determina para poder restablecer sus vidas.

Ahora bien, en lo que respecta a la inserción social o “reinserción social”, de la forma institucionalizada corresponde a un proyecto de ley ingresado desde el ejecutivo, que tiene como propósito generar un servicio público y descentralizado, encargado de administrar e implementar las medidas y sanciones contempladas en la ley N° 20.084 **(Morales, et al., 2018)**.

La creación de este proyecto surge desde diversos diagnósticos que señalan la necesidad de realizar la separación de funciones del actual SENAME, fraccionando y dividiendo esta institución en dos ámbitos diferentes; uno dedicado especialmente y focalizado a infancias vulneradas, y otro para la reinserción de menores infractores de ley.

El modelo de intervención categorizado como parte del programa de **reinserción social**; se basa en la perspectiva teórica de los ciclos vitales. Incorporando prácticas derivadas de la psicoeducación y justicia reparativa, por ende este modelo se implementa bajo la lógica del manejo de caso, que se operacionaliza mediante una atención individual con características focalizadas y especializadas, instrumentos de evaluación y diagnóstico, protocolos de relaciones directas entre mediadores y afectados, además de asegurar flujos constantes entre todas estas actividades y procesos.

Además, argumenta la existencia de “**Instituciones Colaboradoras**”, además del mismo organismo inherente del servicio del SENAME, por ende, trata acerca de las instituciones que no se sitúan bajo las dependencias del organismo estatal, sino que en efecto son fundaciones privadas, de particulares; con una misión humanitaria de asistencia y ayuda a infancias en riesgo y vulneradas, pero que a su vez son comprendidas y reconocidas por este mismo organismo del estado encargado de reinsertar a las infancias dentro de la sociedad.

Entonces debido a su independencia pueden aplicar otras terapias, otras formas de atención y diferentes y más diversas estrategias con respecto a sus dimensiones de reinserción social.

Según Lozares et al., **(2011)**, la inserción social supone la existencia de atributos sociales como roles, posiciones, organizaciones, instituciones, etc. Por ende, cuando se trata de este concepto se refiere necesariamente a la situación de un individuo/colectivo que conjugue estos roles diversos y los haga confluir según sus propias características, para adentrarse en el círculo social, colectividad o sociedad.

Es decir; es la capacidad que comprenden individuos/entidades para conformar lazos, relaciones, redes de apoyo, etc.

“La Integración social es una cuestión de vínculos de un colectivo con otros o de relaciones entre colectivos; esto es, de relaciones externas.” (Lozares et al., 2011, pág. 16)

- **I.II Contextualización: Corporación Hogar-Campo “Los Espinos” y Escuela Rural Carola Reyes Pizarro**

Corporación Sociedad Juntos e.V es una entidad internacional, una organización Chileno-Alemana sin fines de lucro que tiene la orientación y la finalidad de brindar amparo y ayuda humanitaria a través de acciones a raíz de su misión, y en conjunto con su visión institucional. Estos ámbitos comprenden un carácter altruista que se evidencia en su compromiso social de ayuda a personas carentes que se sitúan en una posición desfavorable en la esfera de lo Psicosocio-humano.

Esta Corporación tiene en sus designaciones a la Residencia de Protección Hogar-Campo Los Espinos, el cual es una residencia que opera y figura como entidad colaboradora acreditada por los instrumentos del estado dirigidos a la protección de los derechos de niños, niñas, de la protección especializada a infancias y adolescencias con foco en la restitución de sus derechos. Este hogar opera bajo los establecimientos del Servicio de Protección especializada a la infancia y adolescencia, la cual a la fecha de ser redactado el presente documento, tiene el nombre de “Mejor Niñez” (**LEY 21.302**) que es la transformación desde el antiguo Servicio Nacional de Menores (Sename).

La Corporación y el Hogar se sitúan dentro de las dimensiones institucionales de los Ministerios de Justicia y el Ministerio de Desarrollo Social y Familia. Este Hogar se encuentra en las **Líneas de acción: Cuidado alternativo de tipo residencial**. A su vez, esta Corporación posee en sus designaciones a la Escuela Rural Carola Reyes Pizarro, la cual es la institución formativa que educa y escolariza tanto a aquellos NNA que son parte del Hogar, como a aquellos que pertenecen a la localidad de San Pedro, Quillota (Ubicación) y que no necesariamente residen en el Hogar. Esta institución escolarizante se encuentra bajo los establecimientos del Ministerio de Educación.

La misión que caracteriza a la Corporación Juntos e.V se define como; el cuidar, tratar y entregar una protección especializada a la niñez y la adolescencia, con un enfoque que enfatiza esfuerzos que apunten a la restitución de derechos de niños, niñas y jóvenes en situaciones de vulneración. Estableciendo la figura del niño como agente activo y sujeto actor, situado en el centro, que orienta el accionar, dejando atrás el paradigma de las infancias y la niñez como objetos e individuos sin agencia y solo supuestos a ser receptor de información y conocimiento pasivo.

La labor y el espíritu del compromiso con el cuidado comienza desde la formación de un vínculo con los jóvenes residentes del Hogar y los educandos, se caracterizan como la

misión, en esencia, de esta institución; es el entregar una protección especializada, el contribuir a la restitución de sus derechos vulnerados y en sí las trayectorias de vida que provocan la emergencia de un bagaje hostil y traumático en las experiencias vitales de los jóvenes; atendiendo a estos atropellos mediante el establecimiento de un entorno seguro y cooperativo, un espacio común en el cual todos puedan desarrollar sus habilidades en pos de su autonomía y sus competencias para su vida independiente. Lo anterior se relaciona con la dimensión de la misión que busca conciliar y potenciar las fortalezas individuales y colectivas de los jóvenes para impulsar una trascendencia de sus condicionantes y orientar hacia una resignificación del trauma, reconociendo, superando e incorporando aquellas experiencias a las biografías personales. Esto en casos de que los esfuerzos de intervención no logren reconstituir un núcleo familiar, que es en primera instancia la misión fundamental.

La misión en sí, busca promover sus derechos y sus capacidades personales hacia un desarrollo evolutivo de la persona, alcanzando el máximo de su capacidad de desempeño y conformación de habilidades y destrezas, llevando a los jóvenes a una formación de adultos concientizados, autónomos, capaces de integrarse en el medio social y laboral, todo potenciado desde la valoración y significación del mundo rural en el que viven.

La visión de la Corporación está compuesta por la convicción de desplegar el compromiso y la misión con foco en la restitución y protección especializada bajo la importancia del vínculo, de la cooperación, del trabajo comunitario y el sentido de convivencia y respeto mutuo con un reconocimiento entre agentes, desde una noción y un sentir espiritual y los tipos de interrelaciones de carácter familiar, que los lazos entre cuidadores, terapeutas, educadores y personal con los NNA sea de mutuo respeto y consideración siempre, basado en la esperanza optimista de la utilización del diálogo para construir procesos y/o atender situaciones.

En complemento a la visión; lo anterior comprende la base de entregar una educación abierta a toda la comunidad. Debido al enfoque intercultural imperante en las bases conceptuales de la Corporación Juntos e.V., no hay espacio para la marginación ni segregación ya sea por religión, cultura, etnia, situación social, distinción urbano/rural, lugar de procedencia, etc. La visión es aquella consideración de no dejar a ningún niño/jóven sin educación, y esto último implica a su vez las dimensiones de las necesidades especiales de categorías de problematización de sus contextos de vida, sus condiciones, los problemas de aprendizaje, problemas y trastornos de conducta, problemas emocionales; traumas, etc. Todo con el fin de potenciar el desarrollo personal y comunitario, alcanzando el punto más

efectivo de despliegue de capacidades humanas. Por ende; la escuela pretende ser un ambiente adecuado de convivencia, donde tenga énfasis una enseñanza personalizada, la cual debe respetar las identidades y conocimientos y las formas de comprender la vida, permitiendo la significación y valoración de sí mismos y el entorno. En complemento, la forma de vivir la ruralidad y los trabajos por la autosuperación llevados a cabo por los jóvenes, contiene una motivación de alcance familiar y territorial, lo cual se traduce como la posibilidad de que los jóvenes puedan traspasar los conocimientos de trabajo de agricultura y las posibilidades de sobrellevar una vida de forma rural; trabajar con la familia y su necesidad de involucrarse en los procesos de aprendizaje y en la complejidad de su formación.

Es una entidad reconocida por el **Tribunal de Familia**, con características que la definen como ONG privada. Esta trabaja bajo las supervisiones del **Ministerio de Desarrollo Social, Ministerio de Educación y Ministerio de Justicia**, siendo estas instituciones las facilitadoras de la subvención mediante la cual la Corporación financia sus actividades.

La Escuela Carola Reyes Pizarro comprende una filosofía educativa enfocada en la importancia del ámbito cultural que construye las identidades de los individuos, mediante el reconocer el conocimiento propio situado, la construcción cultural rural plasmada en el conocimiento espiritual sobre aspectos como la afinidad con el trabajo del agricultor y la importancia del cuidado de los animales. Esta corporación plantea sus métodos de apoyo integral hacia las infancias y juventudes mediante la comprensión de los sentidos vitales del individuo.

Los individuos a los cuales están dirigidas estas acciones sociales humanitarias encajan en la categoría de infancias vulneradas; en primera instancia figuran en esta categoría debido a núcleos familiares caracterizados por la precariedad, y problemáticas como; violencia intrafamiliar, abusos físicos y psicológicos; todo en un marco de una condición de difíciles competencias parentales y fallas en el cuidado y promoción de derechos a raíz de situaciones de familias en marcos de contextos desfavorables que no conciben medios para su movilidad social.

Aquí se evidencia que el grado de vulneración es tal que la mayor parte de ellos requiere una asistencia sostenida, multidimensional y transversal que cubra la mayor cantidad de ámbitos y puntos de carencia y vulneración. El accionar del personal de esta corporación expresa la necesidad pedagógica de observar y comprender a los niños desde sus propios

discursos, expresiones, sus propias posiciones y contextos. Esta asistencia prioritaria debe contemplar también las condiciones cognitivas que imposibilitan el desempeño y el aprendizaje, ajustando las acciones del organismo formativo y el equipo de apoyo especializado Psicosocial, a un apoyo personalizado específico y diseño curricular orientado a las especificaciones y requerimientos especiales.

A los usuarios se les busca apoyar mediante la educación basada en una Pedagogía comunitaria, observando la medición de la vida en conjunto con los niños, planteando una educación y formación de sentido cooperativo, con acciones base que se materializan en intervenciones que abarquen aspectos personales en un espectro desde el sentir y pensar hasta la formación de otras habilidades con perspectiva multidimensional.

Las labores llevadas a cabo por el personal de la institución se focalizan en el; cómo el educador reconoce como legítimas estas expresiones de vida, heridas por la vulneración y lo precario y caracterizadas por las transgresiones y vulneraciones de derechos. El educador comprende su marginación del resto de los círculos sociales y busca apoyar a los estudiantes para su desarrollo, conformando un acercamiento y aproximación a las construcciones sociales y a las experiencias de vida y sus espacios en los cuales emergen y se basan estas vulneraciones, con la finalidad de trabajar y aprender en conjunto, con resiliencia y la ayuda del currículum específico, el cual busca orientar el ejercicio formativo activamente, comprendiendo al “educando” como un individuo que debe participar activamente de su propia formación, espacio en el cual tienen la misma incidencia que el educador, contexto mediante el cual se hace posible el desarrollo de estrategias educativas en consideración con los intereses y aspiraciones personales del educando, esta es una complejidad en la cual el aprendizaje es bidireccional. Su finalidad es poder generar las condiciones, formativas, críticas y psicosociales para que el mismo educando pueda trabajar para cambiar y trascender sus condiciones de vida y sus complejidades, es una formación que tiene un énfasis excepcional en generar las posibilidades para la auto-realización y desarrollo humano evolutivo.

El principal método de apoyo integral desde una perspectiva educacional corresponde al aprender junto al niño, a través del sentido de la acción, proceso en el cual se les apoya demostrativamente ejemplificando con un despliegue corporal de la labor; esto está fundamentado por la necesidad de hacer para aprender, de la forma más práctica posible y demostrando que el aprendizaje consiste en la experiencia del ejercicio.

El punto esencial dentro de estas labores corresponde a la importancia de la participación del niño en las labores y la formación de experiencia y las habilidades que este proceso conforma.

Se reconoce a los niños y no se les invisibiliza; mediante esta tutela los niños van construyendo su propia educación, en conjunto con el resto de participantes y profesionales, se adopta una perspectiva analítica de las situaciones coyunturales de lo social para la construcción curricular de sus pautas de formación y enseñanza, ejerciendo otro tipo de asignaturas de una forma alternativa a la escolarización convencional, mediante las actividades en terreno, en el campo, entre otras actividades lúdicas, enfocando así un apoyo emocional implícito, buscando conformar el acercamiento más afín al fenómeno del aprendizaje de una forma más didáctica.

Con este apoyo se busca la transmisión de herramientas que son aprehekendidas por el usuario y que devengan en capacidades y habilidades para ejercer labores y que esto signifique un medio a trabajar para que el individuo pueda trascender su posición social y transformar su situación.

Conformando un cierre, en esta Corporación todo lo que se ejerce implica los horizontes de restitución de derechos, reparación de experiencias vivenciales traumáticas y preparación para la vida independiente (en caso de imposibilidad de reunificar el núcleo parental), ya que el ajuste específico de la educación según identidad social situada equivale a cubrir alfabetización, habilidades comunicativas, expresión, reflexión, espiritualidad y apoyo en la conformación de ejercicios y experiencia de campo, lo cual en conjunto puede suponer la conformación de aptitudes y competencias que habiliten al individuo a desempeñar su trabajo e insertarse social y laboralmente.

De cierta forma, es posible determinar que los estamentos materializan la misión, y que sus motivaciones y accionar utilizan como medio de personificación de los objetivos manifestados en el proyecto de Corporación, y en su programa, tales como los Objetivos Generales y Específicos.

El departamento del área formativa se orienta a raíz del Objetivo Específico (1). Entendiendo como “necesidades básicas” la formación para la autosuficiencia y manejo de habilidades con la Pedagogía del Hacer. Necesidades básicas como el desarrollo humano desde Pedagogía del Hacer y Pedagogía del Trauma, ésta última desde la comprensión de

la contextualidad de las existencias de cada individuo, llegando a la realidad en la cual ellos están insertos, y en el lugar que tienen raíz las problemáticas y sus repercusiones de dificultad. **(Orientaciones Técnicas, Líneas de acción Centros Residenciales, 2019)**

Son jóvenes con trayectorias difíciles requieren de adultos que los acepten y formen entornos de vínculos de convivencia, esperanza, seguridad y resiliencia. La Pedagogía del Hacer, en sintonía con la adaptación del contexto rural al ritmo diario de los individuos, busca establecer formaciones socio-culturales de promoción al despliegue de las capacidades personales e intereses vocacionales, con la concepción del aprender haciendo, ensamblando la teoría a la práctica directamente. Mediante la participación activa en labores de granja agroecológica y de bioconstrucción en armonía con plantas y animales, ayudado por el sentido comunitario de convivencia cooperativa. Además del diseño personalizado de los currículums educativos, orientados a cada especificidad y a raíz de un diálogo de construcción mutua con el educando.

En cuanto al estamento encargado del ámbito psicosocial (entendido como terapéutico) se encarga de la protección especializada. Este estamento se orienta y remite al Objetivo Específico (2), el cual coordina la realización de acciones para la resignificación de experiencias asociadas a las graves vulneraciones de derechos de los cuales los NNA han sido víctimas. Aquí se expresan dos de las acciones más trascendentales del área Psicosocial; las cuales se articulan bajo un solo objetivo, aquellas acciones corresponden a las misiones de restitución de derechos y resignificación del trauma. **(Orientaciones Técnicas, Líneas de acción Centros Residenciales, 2019)**

Con respecto a los procesos de resignificación de las vulneraciones que devienen traumas, aquí lo que se busca consumir son los procesos terapéuticos y dinámicos, vivos y lúdicos, teniendo en cuenta totalmente que a quién se aplica la “intervención” terapéutica son niños y adolescentes, los cuales requieren de otras formas más didácticas y expresivas para develar sus testimonios de trauma.

Estos métodos de intervención de carácter lúdico tienen la intención de llegar en extensión a las familias, buscando la reunificación del núcleo familiar, lo que caracteriza a sus esfuerzos de trabajo territorial. Todo lo anterior contiene una parte de sus bases teóricas en la obra de Rudolf Steiner, la Pedagogía Waldorf y la Pedagogía de Emergencia, así como la Pedagogía del Trauma y las concepciones de tratamiento de afecciones psicosociales

desde un ámbito reparatorio; por ende los NNA y sus familias desarrollan procesos terapéuticos dinámicos; y especializados por formas tales como (Equino-Terapia, Psico-Terapias individuales, Pedagogía Curativa, Arte-Terapia y Terapias de intervención Familiar; las cuales son grupales). Aquí la Pedagogía Waldorf (Emergencia) se basa en la concepción del ser humano y la incidencia de la psicología de este, lo cual se expresa en las categorías conceptuales de la Psicología del Trauma y su forma pedagógica de abordaje, lo cual implica una aceptación de las personalidades afectadas de los individuos y su trabajo perseverante en conjunto para atravesar y trascender aquellas condicionantes psicosocial-educativas. **(Bernd Ruf, 2015)**

- **I.III Caracterización del Perfil de NNA perteneciente a la institución (Hogar - Escuela)**

Con respecto a la caracterización del perfil y los aspectos que definen la identidad de los individuos y las problemáticas que atraviesan los NNA, estas son situaciones que buscan ser trabajadas y tratadas por el personal. Existe, en primer lugar; la necesidad de esclarecer que los contextos que acomplejan a los sujetos de residencia (Hogar) suponen núcleos familiares que no comprenden las habilidades y competencias parentales que aseguren y establezcan entornos favorables para el desarrollo en todo aspecto de los niños, niñas, jóvenes y adolescentes.

Es decir; que las situaciones personales de los padres y/o tutores tampoco suponen unas condiciones favorables, lo que quiere decir que en sí, los padres y “jefes de hogar” se ven imposibilitados de ejercer cuidados necesarios que cubran las demandas humanas de los niños, como; derecho a la educación, derecho a un entorno sano, derecho a la vivienda, etc. Esta imposibilidad de ejercer cuidados por parte de los encargados parentales remite a que posiblemente sus posiciones de vulnerabilidad tampoco han sido trascendidas en sus trayectorias personales; (como una baja escolaridad, por ejemplo) lo que deviene en que no conciben habilidades y tampoco competencias sociales para establecer redes y relaciones interpersonales de carácter social y sociolaboral. Lo que tiene un efecto negativo en los ámbitos de cuidados; ya que estas propias vulnerabilidades de los núcleos parentales se caracterizan por la multidimensionalidad del fenómeno, pero con una prominente presencia de vulnerabilidades económicas, que tiene un efecto latente y sostenido en problemas de la vivienda y en entornos que no contribuyen en su totalidad al desarrollo de los NNA, ni mucho menos a potenciar vínculos y relaciones familiares.

Por lo que, debido a estas transgresiones a sus derechos fundamentales; se establece un diagnóstico en la fase de acogida en el cual se evalúan las vivencias y acontecimientos que desembocaron en la residencialización, para establecer horizontes de acción, objetivos específicos, metas a lograr, puntos e hitos en sus carencias los cuales deben ser suplidos. Este diagnóstico cuenta con el diseño de un plan de intervención individual; y paralelamente también los objetivos de reunificación familiar y el trabajo que este horizonte requiere.

Concluyendo; la caracterización del perfil del individuo se basa en su consideración y su posición dentro de la situación familiar de su núcleo de hogar y la incidencia de los ámbitos de interrelación entre figuras parentales en su desarrollo personal de características psicológicas, sociales, culturales, identitarias; conformación de habilidades y escolaridad.

(Formulario de Proyecto: Lineamientos de Acción, 2022)

Los NNA se sitúan en el marco de la falta de competencias y habilidades parentales que se transforman en vulneraciones a sus derechos esenciales debido al descuido y a una falta de significación pertinente desde los padres y madres hacia las figuras de sus hijos.

Ahora bien, estas faltas en las obligaciones parentales están asociadas directamente con el cuidado efectivo; los NNA se sitúan en la incompetencia y disfuncionalidad familiar (este último comprendido como vulneración persistente). Los sujetos de residencia se caracterizan e identifican por la Corporación mediante el trato otorgado y el esfuerzo de la institución de reunificar los hogares y sus componentes, ya que en algunos casos no se evidencia abandono como tal, sino un “abandono” y descuido simbólico por sus personas.

Esclareciendo; las características de las problemáticas familiares y estructurales de los estudiantes que cursan la educación desde la Escuela Rural Carola Reyes Pizarro se basan en; principalmente la negligencia parental **(1)**, las manifestaciones de maltrato (psicológico, verbal, físico grave) **(2)**, sujetos testigos de VIF (Violencia intrafamiliar) **(3)**, víctimas de violencia y/o explotación sexual **(4)**, entre otras. **(Orientaciones Técnicas, Líneas de acción Centros Residenciales, 2019)**. A su vez, según el RBD de la Escuela Rural y los datos del **Centro de perfeccionamiento, experimentación e investigaciones pedagógicas (2018)** la escuela cuenta con un porcentaje del 89,16% de alumnos prioritarios; es decir que están en una situación difícil debido a las situaciones de precariedad humana, por lo que teniendo en cuenta que hay una población de 48 estudiantes en total, el equivalente a los estudiantes prioritarios corresponde a; un número

de 42 estudiantes quienes sus entornos los engloban en la vulnerabilidad; asunto fundamental.

En cuanto a la caracterización del Perfil del educando perteneciente a la Escuela; esta institución comprende el perfil de estos actores de una forma en la que; dentro de los postulados de la metodología que comprende la orientación del accionar del complejo corporativo, se establece la motivación institucional y la visión a su vez, que determina la urgencia de escolarizar al individuo que lo necesite.

La misión es no dejar a ningún individuo sin educación, ampliando las motivaciones de escolarización y alfabetización a una sistematización sin conformar distinciones, sesgos ni marginaciones en cuanto a los sujetos necesarios de una formación.

Con respecto a las especificaciones de los sujetos de escolarización; ellos se conforman producto de una transgresión a sus derechos, de la misma forma; pero que a su vez el núcleo familiar no figura como necesario (frente a veredictos del Tribunal de Familia) de tratar institucionalmente a NNA. Aquí los derechos que son sobrepasados fundamentalmente corresponden a los derechos relacionados a la educación; el derecho al pleno desarrollo de la personalidad humana, la libertad de pensamiento y la libertad de expresión.

Este es un punto a recalcar; ya que al comprender que los núcleos parentales no conciben las competencias parentales necesarias para suplir faltas y carencias en las formaciones de vida, también generan, traspasan y replican sus condiciones. Esto porque se ubican en situaciones desfavorables en cuanto a la preocupación y tutela, al cumplimiento y ejercicio pleno y efectivo de sus derechos debido a faltas al compromiso y al vínculo que definen los espacios seguros y afectivos que establecen ambientes favorables y necesarios para un desarrollo evolutivo pertinente. **(Metodología General del Empleo de la Escuela, 2024)**

Esta falta de significación suficiente hacia las figuras de los niños, niñas y jóvenes provoca las disfuncionalidades y las parentalidades incompetentes. Por lo que, lo que caracteriza al perfil escolar de los estudiantes, se traduce como una vulneración al derecho a la educación, el cual figura en los casos en que el niño, niña o adolescente se ve interrumpido en su proceso formativo, o de la misma forma cuando las preocupaciones que les conciernen a los adultos con la asesoría y el apoyo escolar no tienen el debido espacio

necesario y los NNA no asisten a completar la escolarización. Por lo que el perfil de aquellos estudiantes se compone de desertores escolares e individuos que se ven desplazados desde otros espacios formativos, cuando cursan un proceso interrumpido, lo que genera una escolarización incompleta, y lo que esto significa para un individuo en desarrollo supone un daño a corto y largo plazo, si no es abordado nuevamente y restituido su derecho a la educación. Es a su vez una caracterización del perfil el esclarecer que muchos individuos estudiantes no comprenden siquiera su alfabetización ni desarrollo del lenguaje completamente concebida.

Previo a proceder con el ejercicio de problematización, primero es pertinente definir el concepto que resulta esencial para comprender a modo general acerca del trabajo y más específicamente la misión de la “Corporación Juntos e.V”.

Las funciones de esta organización están definidas por sus instituciones, las cuales por un lado corresponde al “Hogar Campo Los Espinos” que corresponde a un establecimiento colaborador del “Servicio de Protección Especializada a la Niñez y Adolescencia”, el cual opera como programa de institucionalización en residencia transitoria para la restitución de derechos esenciales vulnerados y para la asistencia psicosocial manifestada como tratamiento a los efectos de atropello a sus derechos, mediante una resignificación del trauma y trabajo cooperativo hacia un desarrollo evolutivo. **(Orientaciones Técnicas, Líneas de acción Centros Residenciales, 2019)**

Ahora, por otra parte; la institución par corresponde a la entidad encargada de escolarizar a los individuos que pertenecen al Hogar, y a aquellos necesitados de formación que no pertenecen a la institución, también, concibiendo esta forma de educación y sus métodos de empleo bajo los conceptos e ideas sobre la Pedagogía con foco en contextos de vulneración, Pedagogía con énfasis en las situaciones de trauma, el aprender haciendo y el ajuste curricular según la variación de las situaciones de los educandos. **(Metodología General del Empleo de la Escuela, 2024)**

Por consiguiente, ambos estamentos están considerados como; apoyo integral y métodos formativos, respectivamente, lo cual sintetizaremos en el concepto de **“Prácticas Socioeducativas”**, para su óptima comprensión.

La Socioeducación son prácticas de producción de conocimientos; ésta se compone a partir de la acción educativa (o acción pedagógica), lo cual es una educación caracterizada por una lectura de paradigma sociocrítico, que busca los medios para llegar al fenómeno de la

educación (o escolarización) en aquellos agentes caracterizados por un entorno de contexto e interrelación precarios.

“Las instituciones educativas, los agentes públicos y las entidades sociales que atienden a los chicos provenientes de familias que viven en condiciones de riesgo social tienen un papel crucial para contrarrestar la virulencia de la desigualdad social y sus efectos sobre las vidas de muchos niños y niñas” (Ruíz et al., 2018, pág. 456)

Aquella Socioeducación comprende un enfoque dialéctico de la comprensión de la realidad social como artífice de las problemáticas que desencadenan pocas disposiciones de los agentes a ser escolarizados, entre numerosas otras vulneraciones. Comprende la realidad del contexto social del educando como espacios de riesgo y alto conflicto, pero que no cesan de estar en constante y permanente construcción, reconstrucción; devenir, etc, lo cual altruistamente posibilita una oportunidad para restituir experiencias.

Es una educación con un fuerte y arraigado compromiso social y concientizado, y que por ende las prácticas de producción de conocimientos siempre tienen un enfoque comunitario de aprendizaje en conjunto, concibiendo al educando como agente activo y decisivo de su propia educación, la cual está reconstruyendo con las herramientas y capacidades posibilitadas por el apoyo psicosocial y pedagógico.

La posición de estas prácticas socioeducativas se fundamenta en la noción respectiva al valor intrínseco que posee la educación como formación de personas socialmente consecuentes y responsables de su propia realización. Retornando al punto que manifiesta al educando como agente activo, se explica mediante el principio de la concepción metafórica que comprende la educación en múltiples direcciones; ya que el educador quien está formando, a la vez está aprendiendo.

Según **Guillén y Molina (2022)**, en el marco de un estudio aproximativo a la **“Epistemología de las Prácticas Socioeducativas”**, se comprende a estas mismas como el acto pedagógico de enseñar y aprender educador y estudiante a la vez, lo que vincula la docencia con un método de extensión que busca una formación integral con fuerte compromiso social. Aquel compromiso involucra necesariamente la integración social y educacional de los estudiantes, comprendiendo así que el trabajo de la socioeducación se enmarca en contextos que implican y engloban desigualdad y pobreza.

De la misma manera, **Guillén y Molina (2022)**, expresan que los pilares teóricos de las prácticas socioeducativas se basan en la extensión, la cual es un proceso educativo

democrático en el cual todos los actores participan de la producción de conocimiento, la cual rechaza la universalidad del conocimiento estipulado por las ciencias tradicionales y abraza la validación del conocimiento segregado de los territorios y su cultura. Esta extensión busca la inclusión de los estudiantes sin importar de sus condiciones o precedencia, y que este proceso debe dialogar con el acto educativo, mediante la curricularización.

Desde esta Socioeducación, por los lados de quienes las impulsan, los educadores no son comprendidos como una divinidad con autoridad absoluta; se concibe al educador como el “eterno aprendiz” que mientras enseña aprende; les enseña a los Pedagogos y Educadores el “aprender a aprender”, enseña la comprensión de la estructura (necesaria) de su propia práctica, que a su vez enseña mediante la acción pedagógica que posibilita la construcción ejercida por los educandos, de construir conocimiento desde sus propios conocimientos empíricos y saberes de experiencia vivida. Estas identidades vulneradas y desplazadas de la sociedad cargan con saberes teóricos, que deben ser explotados por el propio educando con los medios posibilitados por los educadores.

Los efectos de la Socioeducación comprenden la; interpretación de los significantes que caracterizan a los puntos de vulneración, comprensión de las condiciones de vida, tiene el objetivo de contribuir a la formación de individuos cognoscentes de sus propias realidades para que ellos puedan influir en estas mismas, favoreciendo facultades como; libre y autónoma toma de decisiones, diversas posibilidades, un potencial creador, etc.

Hay una interrelación necesaria y dialéctica en los fundamentos de acción de la Socioeducación; lo cual se caracteriza por una intervención con abordaje de perspectivas; sociológicas, psicológicas y pedagógicas, las cuales son parte de un proceso de acción que pretende transformar un ámbito específico de la realidad social que se caracteriza por carencias, vulneraciones y transgresión de derechos, estas acciones se enfocan en profundizar en puntos característicos de estas carencias, ámbitos y tópicos como la lingüística, la estructura socioeconómica, la identidad cultural y su manifestación en el cuadro social.

II. FORMULACIÓN DEL EJERCICIO DE PROBLEMATIZACIÓN

El problema relevante de la presente investigación es la necesidad de profundizar y revelar cómo las prácticas socioeducativas aprehenden el significante de los contextos de

existencia y sus puntos de vulneración. De cierta forma, este problema nos incita a explorar dentro de los testimonios de los propios agentes (equipo-jóvenes) la efectividad de las acciones implementadas por los instrumentos socioeducativos, desde su incidencia en las significaciones (efectos) y en los discursos de representación de la realidad del cuadro social vivido cotidianamente por los educandos.

Desde ahora, se comprende este discurso de representación del despliegue de la educación de la Escuela Rural mediante la profundización en sus “**Representaciones Sociales**”, la cual es un ámbito de investigación que contiene discursos y relatos a modo de experiencia, desde los relatos de los socioeducadores, hasta las figuras que para los estudiantes representan a estos mismos; con un énfasis en las acciones que ellos realizan y de los ajustes que se terminan realizando para un mejor abordaje de la formación. Estas son representaciones que los **NNA** manifiestan a través de su expresión de testimonios diarios, lo cual a su vez sirve para ahondar también en muchos aspectos simbólicos que siendo interpretados pueden ayudar a comprender cuáles son los ámbitos en los que afecta la carencia y por donde luego se materializa la vulneración, junto con la respuesta frente a esta por parte de los estudiantes y sus acciones a raíz de estas representaciones; además del estado de precariedad de las familias y los individuos.

Según **Vergara (2008)**, se le ha reconocido al estudio de las representaciones sociales su capacidad para estudiar el fenómeno sociocultural.

Es a través de las representaciones sociales —colectivamente elaboradas— como adquirimos sentido del mundo y nos comunicamos ese sentido unos a otros. Como prueba de nuestra existencia social, las representaciones sociales se originan en la vida diaria en forma espontánea, en el curso de la comunicación interindividual. Nos permiten construir un marco de referencias que facilita nuestras interpretaciones de la realidad y guían nuestras relaciones con el mundo, por lo que llegan a estar profundamente embebidas en nuestro tejido cultural. (**Vergara, 2008, pág. 58**)

Del mismo modo; aquellas características que componen al establecimiento “**Escuela Rural Carola Reyes Pizarro**” la cual se compone por los sujetos de estudio, permite pensar y considerar que este documento contiene una temática abordable y especialmente relevante debido a todas aquellas dimensiones que al describir las problemáticas que engloban y afectan a los sujetos permiten comprender al grupo social que se sitúa bajo la investigación. Es un tema a problematizar debido a la importancia y preocupación social que

se le asigna a la precariedad humana bajo la cual existen y persisten los individuos que son socorridos gracias a las labores restaurativas de la Corporación Juntos e.V.

Este grupo social, se compone por aquellos actores infantojuveniles que han sido desplazados de sus núcleos familiares a orden de un tribunal de familia del poder judicial; entidad que dictamina aquellas resoluciones como efecto de los incumplimientos de los deberes parentales que remiten a cuidados esenciales que están siendo omitidos y que por consecuencia, se transgreden las vidas y los derechos fundamentales de los NNA, lo que se materializa en precarización a raíz de las disfuncionalidades de las responsabilidades familiares.

Lo anterior puede dilucidar el estado y condición de precarización que caracteriza las vidas e identidades, revelándose como entornos de vulneración sostenida y vidas de descuido y riesgo a raíz de la incompetencia parental, rasgo que puede tener un origen determinado o ser desencadenado inherentemente producto de factores estructurales.

Estos tienen un efecto directo en las identidades de aquellos **NNA** pertenecientes; como entornos no favorables para el desarrollo humano en todas sus dimensiones, problemas del aprendizaje, dificultad social y relacional, trastornos psíquicos y cognitivos, analfabetismo, desescolarización, deserción escolar súbita, etcétera. Y todo esto provocado en muchos casos por la violencia vivenciada con latencia, que cada individuo ha sufrido personalmente y que repercute en sus formaciones humanas; y que trágicamente, esta violencia y sus prácticas destructivas es lo que (des)compone a las identidades y los escenarios del cuadro social en el que se ven inmersos cotidianamente.

Todas estas dimensiones llevan a comprender esta categoría social – juvenil, lo que se manifiesta como una problemática investigable debido a la gravedad de las infancias vulneradas y las consecuencias que esto puede conllevar y que se relacionan con los ámbitos de desarrollo local, y los índices de desarrollo humano y social de este territorio situado en una localización rural y que afecta directamente a los agentes autóctonos; además de esta problemática imperante que supone transgresiones a derechos infantojuveniles que debiesen ser irrebables.

Las identidades que se sitúan en la vulneración a sus derechos y aquellas que atraviesan un programa de restitución de derechos, pueden ser consideradas como traumas complejos.

Identidades definidas por una trayectoria de adversidad (**Lecannelier 2018**); es el sacrificio del desarrollo, el cual siempre se concreta en ambientes pertinentes y favorables; lo cual es posible interpretar como un fatal atropello a aquellos jóvenes y su representación del mundo.

Ahora bien; el problema que significa una incógnita, es decir lo que está oculto bajo los testimonios que nos hacen persistir en un estado desconocido; testimonios los cuales no han sido indagados, o no al menos desde un enfoque teórico-interpretativo de lo social; tampoco profundizados hasta ahora con respecto a las percepciones de los agentes con respecto a la efectividad de las estrategias aplicadas en este contexto educativo. Existe un interés en conocer las percepciones de los individuos con respecto a las estrategias socioeducativas y cómo estas evalúan aquellos requerimientos y descripciones para así poder satisfacer las demandas originadas por las carencias sufridas por los jóvenes.

La problemática nos desplaza a la necesidad imprescindible de analizar el significado de las estrategias socioeducativas desde la perspectiva que caracteriza las percepciones de los propios jóvenes, y de los mismos educadores, a modo de seguir las pautas para la educación de **Freire (1996)**, que expresa la necesidad de una autocrítica del educador, lo cual a su vez contribuye a la interpretación del impacto y la incidencia de la socioeducación en el restablecimiento de derechos esenciales y su contribución a fomentar las identidades mediante una educación, la cual puede llegar a materializar la integración e inserción a la sociedad. Y por otro lado, otro problema que se desprende de lo anterior es la necesidad de indagar (para despejar interrogantes y testimonios ocultos) en cuáles acciones son mayormente recibidas por los jóvenes.

Lo anterior posibilita a desprender del postulado una serie de preguntas y de otros tópicos que esta investigación tiene como interés a develar. Esencialmente el tópico esencial de interrogante, el cual es desconocido pero fundamental a develar en lo que respecta a teoría es;

- **¿Puede la Socioeducación alcanzar el aprendizaje, teniendo en consideración todos los factores de dificultad y vulneración que atraviesan y sufren los NNA?**

Se considera necesario ahondar en cómo actúa el estado de conocimiento con respecto a las situaciones que engloban a las existencias de los educandos, y cómo desde este mismo estado se adaptan las dinámicas de apoyo y trabajo, según lo amerite el contexto específico.

Además, esto es una parte fundamental ya que profundiza en detalle en qué medida influyen las condiciones de los contextos situacionales de los educandos en la formulación de estrategias idóneas (según casos) con foco en el aprendizaje. Quizá puede resultar intrigante este paso el cual es tan decisivo en la aplicación de la atención especializada y las prácticas socioeducativas en su complejidad. Es imprescindible conocer cómo las prácticas socioeducativas conforman una comprensión de las identidades y sus contextos en los cuales los actores son vulnerados, cómo los profesionales llegan a conocer tan profunda y específicamente y la forma en que emergen estas vulneraciones. **¿Cómo se determinan las necesidades de los educandos? (Comprendiendo el concepto de “Necesidad” como una discrepancia entre la situación real y la situación “ideal” deseada educacional)**

Un punto esencial imprescindible para desarrollar este ejercicio de problematización; es comprender que se está problematizando acerca de la existencia y condiciones materiales de este **grupo social**; el cual no puede ser comprendido sin sus componentes de riesgo y problemática – conflicto de sus entornos de vida. Aquellos componentes problemáticos son los factores de precarización hacia las vidas y sus identidades, lo cual se enfatiza en;

- Precariedad; vulneración de la vida.
- Abandono del apoyo familiar
- Violencia sostenida / latente, manifestada en los múltiples formatos de violencia y vulneración de sus derechos, la cual se encarna en sus corporalidades y expresiones con déficit comunicativo.

Todo lo anterior puede residir en los discursos y en las representaciones de la realidad que cursa cotidianamente los individuos y que, ven arraigados sus efectos en las identidades de los NNA.

• **II.I. Pregunta de Investigación y Objetivos**

La pregunta de investigación que guía este trabajo es la siguiente:

- **¿Cómo las prácticas socioeducativas contribuyen a potenciar las capacidades humanas que inciden en la resignificación y reconstrucción de las biografías de aquellos participantes de los planes formativos?**

Conforme establecida la pregunta; se hace hincapié al planteamiento de los objetivos generales y específicos:

- **Objetivo General:** Examinar en las representaciones sociales de los sujetos que participan de la escuela, en relación a los aportes educativos-prácticos y su impacto en la promoción de las capacidades de los estudiantes.
- **Objetivo Específico N° 1:** Revelar el grado de incidencia que tiene un contexto social de riesgos en la formulación de las adaptaciones curriculares y la disposición al aprendizaje.
- **Objetivo Específico N° 2:** Identificar las características de las prácticas socio-educativas en relación al abordaje educativo y la pertinencia de este desde las representaciones de estudiantes con realidades sociales precarias.

III. Justificación del Estudio

El valor y el aporte que se está estudiando aquí, es sustancial; ya que en primer lugar es un ejercicio de análisis territorial el cual será de utilidad para levantar datos e información de una institución que comprende poca sistematización.

Por lo que, la relevancia práctica se traduce como, efectuar una investigación y un sondeo en la orgánica y la forma en la cual se conforma la restitución a los derechos de los menores vulnerados y como esto a largo plazo se transforma en un medio de entregar atención y cuidados especializados con focos reparatorios en todos los daños y atropellos que han sufrido los NNA en sus trayectorias y eventos personales de vida.

Más aún si se habla de un espacio rural, lo que significa una mayor categoría de fundamentalidad ya que, se está visibilizando una forma de comprender y vivir la vida y la cotidianidad desde una perspectiva en contraposición al mundo urbano, lo que a su vez también es significar a esta localidad como una culturalidad totalmente específica y situada,

Lo relevante aquí es; cómo estos espacios determinan a los jóvenes en situación de vulneración como agentes activos e individuos que son igual de importantes que aquellos que no han sido desplazados ni marginados debido a sus condiciones, es decir que; estas condiciones no tienen ningún significado, ningún impedimento para aquellos que operan en la residencia y la escuela. Es decir, que aquellos trabajadores aceptan y significan la figura

del joven en vulneración, retirando e ignorando rotundamente los estigmas que sus condiciones y su calidad de vida puede conformar debido a sus situaciones socioeconómicas, situaciones de deserción escolar, dificultades en habilidades psicosociales, etc.

Es relevante ya que se considera un espacio en “resistencia” ya que aquí las identidades se trabajan para superar y trascender sus impedimentos humanos, para resignificar los eventos tortuosos y traumáticos, y para ejercer un trabajo territorial que comprende acciones que buscan reconformar los hogares de los jóvenes, es decir que la atención se extiende hasta ese punto.

Se trabaja a su vez para que ellos conciban construir y afinar las condiciones necesarias para su transformación psicosocial y educativa, para integrar a sus biografías personales sus opresiones de vida y condiciones de clase. Todo lo anterior aquí es relevante porque tanto las labores psicosociales como las labores formativas buscan llegar al contexto en el cual surgen las vulneraciones, los comprende y formula estrategias para transformar sus núcleos y transformar las condiciones de autorrealización para una emancipación humana, cultural, identitaria, social, educativa y psicológica.

Los resultados de la presente investigación aportarán cubrir un vacío de conocimiento e información sobre un marco de estudios y análisis de la categoría de infancia y su contextualización de ruralidad, además de sus problematizaciones debido a la posición de la infancia dentro de los marcos interpretativos de la sociedad actual. Además para contrastar los paradigmas con los cuales se visualiza la figura de los NNA actualmente, y como se les considera agentes activos dentro de espacios rurales, lugares que errónea y comúnmente se piensan irrelevantes pero, que son igual de relevantes ya que comprenden construcciones sociales y culturales evidentemente específicas, por lo que tiene una importancia al ser un lugar que destaca y es distintivo por su categoría.

Esta entidad comprende una **relevancia regional; ya que el sondeo e investigación situada en esta contextualidad es un aporte al desarrollo local gracias a este ejercicio que otorga visibilización, a raíz de la motivación de potenciar la descentralización imperante también en los ejercicios investigativos, junto con los análisis de otros espacios sociales.**

Lo que se puede desprender de este punto, y lo que se debe destacar es la noción fundamental de lo importante y distintivo que una institución de estas características tenga lugar en un territorio de contexto rural. Teniendo en cuenta que muchas categorías de análisis pueden ser aprehendidas desde lo rural, en contraposición con el mundo urbano; anomalías y situaciones de problemática social como analfabetismo, desescolarización y dificultad para comprender una movilidad entre las dimensiones de estratificación social.

Además desde unos términos de hogar, la protección especializada comprende un alcance territorial, ya que al ser una localidad rural, pueden existir individuos y poblaciones en contextos desfavorables y vulnerables, debido a sus condicionantes que devienen en dificultades para integrarse en el medio social y laboral y para establecer lazos e interrelaciones, así como las complejidades para introducirse a redes locales que favorezcan el desarrollo social y humano.

Así es como, la relevancia regional de esta institución y el territorio como tal es que contribuyen al desarrollo local y a la revitalización del mundo rural, desvalorizado por la imposición del mundo urbano como único paradigma de desarrollo efectivo, en donde priman comportamientos como el consumo, la competitividad, desigualdad y hedonismo, producto de la concepción de la modernidad y la racionalidad económica. Ahora bien, resulta más profundo referirse a esta temática, ya que hay una forma de comprender y vivir la ruralidad, efectivamente.

La ruralidad es una realidad con características propias; que en la dicotomía de mundos urbano/rural funciona como contraparte de la categoría del mundo urbano. Partiendo por los entornos físicos, el mundo rural entrega la influencia de la naturaleza y las condiciones climáticas de espacios abiertos y vitales; con distinciones como la densidad poblacional, las diferencias ocupacionales y la división del trabajo.

Ahora bien, la importancia que se distingue equivale a que las concepciones del territorio (para sus habitantes) son del interés de cada localidad. Lo local promueve la expansión de la significación de las vidas y existencias sujetas a estas contextualidades, valorizando sus posiciones con una idea de pertenencia y una identidad conformada por las características culturales de las comunidades.

Esto es la promoción del territorio, siendo un mediador entre la globalización y el territorio local, lo cual quiere decir que para los habitantes y sus identidades, prima su sentido compartido de ser parte de la comunidad, generando una aceptación del entorno en el cual residen y generando un arraigo en sus personalidades individuales e identidades culturales que se manifiestan en el mundo social.

Por ende, es posible hablar de un territorio que resiste, a aquel que efectivamente es un mediador entre lo global y lo urbano y sus barbaries de restar importancia y trascendencia a las comunidades rurales y campestres, y que no cede frente al discurso de desarrollo urbanizado el cual resulta en desigualdades y la homogeneización de la sociedad, estableciendo competencias entre sus miembros.

Las sociedades locales son más relevantes gracias a sus culturas especializadas, lo rural es un espacio con capacidad de desarrollo paralela y alternativa a la impuesta por las entidades globalizantes; y precisamente esta es la manifestación del desarrollo local, que el territorio motiva iniciativas que consideran lo local-rural como espacios de efectivos despliegues de actores sociales y sus posibilidades de realización. El desarrollo territorial reconoce la necesidad de integración de los espacios marginados y sus poblaciones a los procesos de desarrollo. **(Juan Romero, 2012).**

Con lo anterior, y teniendo en cuenta a la ruralidad como antítesis del mundo urbano; la revalorización del mundo rural forma parte de la búsqueda de una alternativa al modo exacerbado de vida urbana, producto de la modernidad. Con afecciones como estrés, agitación, falta de solidaridad, frenetismo social, problemas ambientales, contaminación, desigualdad social, etc. Se pretende destacar la funcionalidad de la lógica de autonomía del espacio local, y esto es lo que trabaja la misión de la Corporación Juntos e.V.; la importancia del ritmo rural, la valoración de este, el saber que también gracias a esto se puede valorizar la propia existencia, con el sentido autónomo y la significación de los conocimientos rurales y sus empleos; el conocimiento no documentado, la importancia del discurso perteneciente, la visión inclusiva del Hogar-Escuela, etc.

La **relevancia metodológica** agrupa las dimensiones del despliegue del hacer en conjunto con la teoría que en esencia moviliza el accionar, pero en aspectos fundamentales se hace una revisión de las prácticas educativas y sus procesos comunitarios para afinar las

dimensiones esenciales e ideales de lo que se establece curricularmente; además de perfeccionar los diseños pedagógicos.

Con respecto a los **Aportes del estudio**, sería el demostrar y comprobar el cómo todo lo que se organiza y se aplica a raíz del trabajo de esta corporación apunta hacia una mayor inclusión, integración y visibilidad a estas identidades en este contexto, lo cual a su vez supone esfuerzos por conformar un abordaje de trabajo territorial pertinente en sentido repositivo y reparatorio hacia las identidades que prescinden de un medio por el cual puedan ser capaces de surgir socialmente, y que además a su vez se apunta a una reparación humanitaria, justicia y reivindicación social además de la búsqueda de una igualdad educativa.

IV. Diseño metodológico

Con respecto a la **caracterización general de la estrategia metodológica**, esta será de carácter Cualitativo, y más específicamente, la estrategia que será utilizada para este caso específico corresponde a la **Etnografía Escolar**. Este tipo de estudio concretamente está basado en una investigación que permite conformar un estudio descriptivo, y un análisis de los componentes culturales que definen a ciertos colectivos o sociedades. Cabe destacar que este tipo de investigación es característica de la rama de la Antropología, que según Carles Serra (2004), tiene como finalidad principal la descripción antropológica de los aspectos de una cultura.

Pero a su vez esta estrategia metodológica y método investigativo hace un énfasis en la educación que en palabras del autor Serra (2004) la educación es una actividad cultural que comprende aspectos de los cuales se puede hacer una descripción englobando al conjunto de la población objetivo o muestra, teniendo en cuenta el sistema de parentesco y la organización jerárquica, por ejemplo. **La Etnografía Escolar** comprende el objetivo de caracterizar la magnitud de diferentes problemáticas educativas con respecto a sus prácticas, en atributos y ámbitos que a su vez son abordados.

Se buscan definir las complejidades de situaciones como; *“El fracaso escolar de los alumnos pertenecientes a grupos minoritarios, la resistencia cultural de los alumnos de clase obrera en las aulas, las relaciones interétnicas en las escuelas, el desarrollo de currículums interculturales, etc.”* (Serra, 2004, pág. 166).

Según el autor, la práctica de la etnografía permite descubrir y adentrarse en el saber cultural que poseen los individuos por ser, en este caso niños rurales en el marco de prácticas educativas enfocadas en la reparación de sus condiciones humanas y sociales de vulneración, otorgando una esencialidad a su contexto. Además, emplear esta Etnografía permite acceder al conocimiento cultural anteriormente mencionado, y su modo de manifestación en la interacción social.

La pertinencia de este enfoque tiene lugar en las características del mismo, ya que puede llegar a ser una óptima dimensión investigativa para profundizar en las realidades que afectan a **NNA**, debido a que hace énfasis en la importancia de las construcciones de vida de los participantes, sin menospreciar sus condiciones y estableciendo una importancia vital en la educación como característica fundamental de un sistema cultural que compone a todo individuo y orienta sus prácticas.

El cualitativismo, ligado a corrientes epistemológicas interpretativistas, intenta acceder al modo en que los individuos interpretan “lo real” y comprender cómo dichas interpretaciones guían sus acciones. La investigación cualitativa reconoce abiertamente la implicación del investigador, que no es un actor ajeno a la realidad observada sino que participa activamente de la “producción” del dato. **(Guadalupe Ortiz, 2014, pág 3)**

Es importante tener en cuenta que aquellos modos mediante los cuales los individuos interpretan lo real corresponde a una característica de la cultura y de la identidad perteneciente a los individuos, y que estos modos de interpretación equivalen a un producto de las representaciones sociales que poseen los **NNA**.

- **IV.I Técnicas de Producción de Datos:**

El enfoque Etnográfico agrupa una serie de técnicas de recolección de información y producción de datos, aquí se pueden encontrar algunas técnicas cualitativas como; la observación participante, las entrevistas, la elaboración de cuestionarios, la recolección de

historias de vida y experiencias, etc. Pero según las dimensiones del presente documento la más pertinente en este ámbito corresponde a la observación participante.

Según Serra **(2004)** el trabajo de campo trasciende las técnicas, es una situación de investigación que posibilita el desarrollo de múltiples técnicas; es una forma de situarse frente al “objeto de estudio” que permite el desarrollo de técnicas de investigación como la observación participante y entrevistas.

La idea principal de conformar este trabajo de campo es que se consiga un contacto directo y prolongado con los usuarios en sus labores y prácticas diarias, además de familiarizar la perspectiva con la del ambiente y entorno; el situarse en el campo de actividades diarias por parte de la Escuela Rural y sus usuarios permite develar el desempeño cotidiano de los individuos y situar estos acontecimientos en aquel contexto y la significación que este produce.

Pero en mayor medida, y más fundamentalmente, permite establecer un tipo de acercamiento a los individuos, un lazo y relación con afinidad, haciendo que facilite la comprensión y formulación de hipótesis y una obtención de datos que, sin adentrarse en el campo con una vínculo con los individuos haría dificultoso. Por ende, estas prácticas y esta técnica en específico permite disponer de una información transparente debido a la participación y la observación además de la interacción, preguntas, retroalimentación conjunta y comentarios. Además *“La presencia prolongada en el campo también hace posible que el etnógrafo domine el lenguaje local, comprendido como una forma de hablar subcultural”*. (Serra, 2004, pág. 168)

Entonces, se tiene que el presente estudio será posible de realizar debido a las técnicas estipuladas para esta instancia, las cuales corresponden a la observación, entrevistas en diferentes formatos y el diario de campo a modo de bitácoras semanales consolidadas por el investigador.

La pertinencia de estas técnicas permite establecer una relación de confianza y una afinidad estrecha entre investigador y los miembros de la comunidad, así de esta forma el investigador tendrá acceso a información de primera mano, difícil de contrastar y obtener por otros medios. Las técnicas cualitativas utilizadas en este estudio, para la producción de información corresponden a, las entrevistas grupales y entrevistas en profundidad, empleadas en el trabajo de campo, junto a otras técnicas de carácter más progresivo como

la observación participante, la cual se materializó durante los primeros 3 meses de trabajo en la organización, a modo de introducir la presencia del investigador y establecerla como un trabajo de observación y acción en conjunto con los sujetos (Educadores y **NNA**), dentro de la cotidianidad con la finalidad de establecer una aproximación a la subjetividad y el pensar de los estudiantes a modo de manifestación en el lenguaje verbal en las instancias de interacción inmediata con el investigador, con el objetivo implícito de establecer una participación que conforme cercanías y tratos considerativos, lo que posibilita una entrevista en profundidad en donde el sujeto puede relatar y expresar sus testimonios con la mayor honestidad y transparencia posible.

- **IV.II Estrategia de Muestreo:**

Con respecto a la selección de casos; la muestra estipulada para este ejercicio de producción de información corresponde a; 13 entrevistados educadores del equipo, la cual fue una entrevista grupal, y en conjunción con una serie de entrevistas en profundidad, las cuales fueron realizadas y aplicadas en primer lugar para suplir las voces y testimonios de algunos educadores que no pudieron asistir a la entrevista grupal, pero que debido a su relevancia dentro del estamento debían ser considerados debido al peso en sustancia de su relato, por el puesto que ocupan en la coordinación y empleo de la escuela, y que en segundo lugar fueron aplicadas de la misma forma debido a un criterio de selección de relevancia testimonial considerado por el análisis, ya que aquella entrevista grupal supuso el establecimiento de un foco en realizar otra entrevista más de forma individual para profundizar en los relatos que presentaron mayor peso, descripción, relevancia y clarificación.

Las entrevistas individuales comprenden una cantidad de 4 entrevistas. La selección de casos fue realizada en pos de la importancia que tienen las figuras de los respectivos docentes en las actividades diarias educativas, ya que aquellos individuos cursan jefaturas de cursos, lo cual los establece como figuras esenciales e imprescindibles en el día a día escolar.

Y respectivamente a la selección de estudiantes **NNA**, se realizó bajo criterio de una distribución etaria, dentro de un espectro que abarca edades desde los 12 a 18 años, y provenientes de familias caracterizadas por diferentes magnitudes de desposesiones y problemáticas a nivel de establecimiento familiar, socioeconómico y cultural, lingüístico, psicológico, educativo, etc.

Con respecto al muestreo, y la cantidad de población escogida para llevar a cabo la investigación y desplegar las técnicas metodológicas y recopilación de información; se definirá una muestra representativa, y como fue mencionado en el apartado de la información sobre la Corporación; la cantidad total del colectivo supone un número de 48 participantes, de los cuales solo 2 individuos figuran como preferentes de la atención y apoyo y el resto como prioritarios.

La dimensión anterior tiene el potencial de ser representativa debido a que aquellos individuos poseen características y dimensiones similares a modo de comprensión de sus identidades. El criterio de esta selección va en pos del cómo la mayoría figuran como prioritarios, aún así a pesar de esto puede resultar complejo aplicar la observación participante con todo el número de usuarios de la corporación, debido a los alcances y las instancias en las cuales se puede situar a todos en la misma labor, es un tanto problemático. A continuación se realiza un esclarecimiento de la cantidad de entrevistas realizadas, además cabe destacar que, gracias a lo sistematizado en las bitácoras de observación (cuaderno de campo), se pueden utilizar los testimonios vivenciados personalmente por el investigador como insumos, lo que será usado de esta forma y con la finalidad de fortalecer los testimonios recopilados, debido a que las bitácoras de campo fueron realizadas bajo efecto de la observación participante. Esta metodología fue empleado entre los meses de Abril y Julio del presente 2024; período que constituyó una práctica sociológica, mediante la cual se realizó una observación equivalente a 320 horas, distribuídas desde las fechas **9 de Abril y 5 de Julio**, con una observación e introducción al terreno de la Escuela Rural en una jornada de 6 horas diarias en días hábiles.

Tabla 1: Informantes del cuadro estudiantil; participantes de Entrevistas Semiestructuradas.

<i>Informantes</i>	<i>Número de Entrevistas</i>
--------------------	------------------------------

<i>Estudiantes de Educación Básica (Informantes de 8° Básico)</i>	<i>3 (Hombres)</i>
<i>Estudiantes de Educación Media (Informantes de 1° Medio y 4° Medio Respectivamente)</i>	<i>2 (Hombre y Mujer)</i>

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2: Informantes del área de Educación, psicoapoyo y Pedagogías, participantes de Entrevista Grupal.

<i>Informantes</i>	<i>Participantes</i>	<i>Número de Entrevistas</i>
<i>Educadores (Pedagogos de la Escuela)</i>	<i>5 (Mujeres) 1 (Hombre)</i>	<i>Corresponde a solamente una entrevista grupal extendida.</i>
<i>Psicopedagogía (Apoyo Psicosocial por casos)</i>	<i>7 (Mujeres)</i>	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3: Informantes del área de Educación, asistencialismo y Pedagogías, participantes de entrevistas individuales en profundidad.

<i>Informantes</i>	<i>Número de Entrevistas</i>
<i>Educadores (Pedagogos)</i>	<i>3 (Hombres)</i>
<i>Educadores (Apoyo Psicosocial)</i>	<i>1 (Mujer)</i>

Fuente: elaboración propia.

A continuación, se expone un resumen de los puntos que busca interpretar la presente investigación y sus respectivos instrumentos para producir la información que será analizada y discutida.

<i>Puntos esenciales para la Investigación</i>	<i>Instrumentos</i>
- <i>Examinar las Representaciones Sociales (Percepciones y acciones a raíz de esta)</i> - <i>Identificación de la Vulneración</i> - <i>Identificación de las características de las Prácticas Socioeducativas</i> - <i>Interpretación del impacto de las Prácticas Socioeducativas</i> - <i>Interpretar pertinencia del abordaje pedagógico en relación a realidades sociales precarias</i>	- <i>Entrevista Grupal</i> - <i>Entrevista Semiestructurada</i> - <i>Entrevista en Profundidad</i> - <i>Bitácoras desde Observación Participante</i>

Fuente: elaboración propia.

- **IV.III Con respecto a la Estrategia Analítica**

La estrategia analítica que será utilizada para categorizar e interpretar resultados; se utilizará el método de interpretación denominado como “índice analítico”, en el cual se transcriben las observaciones, los registros y los diálogos que han tenido lugar y que han sido documentados. Aquí se ubican todos los pasajes relevantes, y se conforma una agrupación de datos para establecerlos como tipos de categorías que deben ser analizadas, efectuando una división de información según edad, procedencia, grado de vulneración, vivencias trascendentales, etc. Con esta división de información por magnitudes, se puede conformar de una forma más precisa la interpretación de la información y el posterior diagnóstico. **(Restrepo, 2011)**. Esta determinación de categorías responde a los conceptos definidos a continuación:

Respecto a los conceptos presentes en el documento que orientan la agrupación y categorización, estos han sido ideados y formulados; desde la evidencia presenciada y en base a la acción participante cotidiana y el acto de inmersión mediante el cual se logró la vinculación con esta comunidad territorial rural. Los conceptos pensados fueron abstraídos con la finalidad de categorizar los hechos sistematizados con insumos teóricos para una interpretación del fenómeno y las problemáticas sociales que este conlleva por detrás.

Aquellos conceptos servirán de insumo teórico y serán articulados bajo fundamentos en conjunto con las bases teóricas esenciales en el campo de la investigación relacionada a la educación postuladas por **Paulo Freire**, con su vasta idea sobre la Pedagogía Crítica de la Liberación, y entre otras como la Pedagogía del Oprimido, Pedagogía de la Esperanza, Pedagogía de la Autonomía, etc.

El concepto central que otorga definición y sentido al estudio corresponde a la “**Vulneración de derechos básicos**”, de la categoría de condicionantes y precariedad de los estudiantes de la escuela y como se refleja desde los educadores; ya que es una condición que genera una problemática social de mayor cadencia, concepto que caracteriza a una amplia parte de la población estudiantil perteneciente a la Escuela Rural. Bajo esta dimensión atraviesan diversas situaciones que desencadenan conflictos y que, al establecerse estas transgresiones a sus derechos ejercen condiciones que derivan en

perjuicios y atropellos a las vidas de los niños, jóvenes y adolescentes quienes como individuos pares, comunes y humanos deben disponer de medios favorables que respeten su integridad y desarrollo humano, cultural y social. Al permitirse estas violaciones a los derechos de menores de edad, se les atrapa en ambientes y círculos sociales de una paupérrima índole, la cual acciona como la “Opresión”; la cual es manifestación de todos aquellos problemas estructurales de desigualdad y pobreza que afecta hiriendo las identidades de NNA a causa de su crudeza, doblegando su moral y el pleno desarrollo integral y el ejercicio de sus derechos esenciales; desplazando a estos sujetos a territorios y espacialidades marginales, desvalorizadas, en estatus desigual.

Lo anterior se define como una variable esencial que resulta imprescindible. No se puede comprender al grupo de la Escuela Rural y Residencia sin este concepto, el cual define la situación y los define como sujetos en riesgo quienes necesitan y merecen una intervención. A largo plazo, esta “**Vulneración**” se sostiene como un detonador de lo que se estima teorizar y conceptualizar con el término de “**Precariedad**”, lo cual visualiza y expone las características de una situación y existencia de riesgos que devalúan la vida y la integridad. Al tratar con la imagen de lo “**precario**” nos referimos a lo que se les perpetra y afecta a NNA con descriptores como; **desposesión, escasez, pobreza**; las cuales son los estados de “**Contextos de carencias; desde las socioafectivas a las socioeconómicas**”, en los que se encuentran los jóvenes presentes en el estudio. De la misma forma los estados afines que emergen bajo estas infracciones de incumplimiento con un trato responsable pueden ser reflejados bajo los términos tales como; **carencia, inestabilidad e inseguridad**, lo cual emerge como las condiciones que empobrecen y determinan la indefensión, condiciones que en lugar de desarrollar al ser social, le privan y arrebatan de sus posesiones, inclusive en sentido humano y no solo material, afectando identidades, destruyendo y **sacrificando el desarrollo del ser**; lo cual es una corrosión de la humanidad y el derecho a la vida.

Especificando; a medida en que se adentra en la teorización de los tópicos recién mencionados, se sumerge en puntos esenciales relacionados estrechamente, en lo que es plausible de relacionar, en términos metafóricos, con eslabones hacia el detalle más profundo de la Vulneración.

Lo anterior son características de un entorno precario, y como fue mencionado al inicio de este documento; se basan en la desvalorización de sus cargas familiares y un descuido por

la integridad de los NNA; a quienes se les perjudica y repercute con un rol inexistente de formación y crecimiento humano, cultural, educativo y social. Estos incumplimientos de los deberes de núcleos parentales socavan las mismas prácticas infantojuveniles que son necesarias y que definen la esencia de la edad, provocando consecuencias de riesgo que afectan transversalmente.

Posteriormente sería posible reflejar las vulneraciones y la precariedad en torno a disfunciones e incompetencias de las parentalidades, a modo de posible hipótesis con respecto a cómo los mismos atropellos de aquellos NNA han sido atravesados por sus núcleos de hogar; significando esto como una **precariedad y “pobreza” transgeneracional** que, producto de su mismo estatus que los posiciona estructuralmente; inherentemente condiciona a las nuevas generaciones de estos territorios en índice de escaso desarrollo humano.

Consiguientemente con los conceptos articuladores de categorización; a modo de describir algunas de las numerosas repercusiones de la vulneración y la precariedad; se clasifican bajo los descriptores de; **“analfabetismo”, desescolarización**, problemas relacionales, problemas para el aprendizaje, entre otros.

Al considerar lo que siente el niño, él se afirma como una persona que, sus emociones y pensamientos son dignos de ser escuchados, pensados y considerados. La complejidad de ayudar a un afectado de trauma complejo es la tarea de conformar vínculos emocionales estables, continuos y en base al compromiso, ya que para resignificar es necesario un ambiente de cuidado mínimo esperable. El abandono o la falta de una figura de apego en los NNA es una experiencia de trauma, es la falta de un “Otro significativo”.

A su vez, para analizar y agrupar los resultados sobre los aportes de esta Educación Rural se utilizarán como insumo los conceptos de **“Representaciones Sociales”**, que es la lectura de la palabra y del mundo de los actores de la escuela (educadores-estudiantes) sobre su percepción de lo educativo y la percepción del entorno relacional.

Desde el impacto socioeducativo, se abordarán las **herramientas socioeducativas y laborales**; esto último con respecto al grado y magnitud que ha tenido el efecto educativo en el fortalecimiento de capacidades humanas. De la misma forma; todos los aportes considerados evidentes en los discursos serán considerados necesariamente como parte de las

Lo anterior quiere decir el cómo los educadores pueden familiarizarse con los factores que precarizan la experiencia infantojuvenil mediante el intercambio verbalizado de testimonios en la cotidianidad; es decir cómo los educadores se acercan y se aproximan crítica y analíticamente a las situaciones que vulneran. De la misma manera, es importante exponer los conceptos que son fundamentales en la comprensión de los aportes de todo tipo que ha supuesto el trabajo del complejo de la Corporación, conceptos que contribuyen a entender sus mismos efectos, el cual es la **resignificación** de la vulneración, comprendida como los aportes que han ayudado a los NNA a superar, sus condiciones, bien sean superaciones de problemas a nivel individual como a nivel relacional y social., interpretado desde las **labores de apoyo en la realidad socioafectiva de los estudiantes.**

Por su parte; respecto a la conformación del apartado que aquí se presenta, y en consecuencia con lo establecido dentro del planteamiento del problema y los lineamientos que contienen los objetivos que comprende el presente documento, es posible reflejar teóricamente la situación del análisis de territorio y su compuesto social, cultural, lingüístico y humano que define la esencia de la entidad; mediante el establecimiento de la infancia como una problemática social como categoría en tanto sus condiciones de vida precarias definen su identidad. Tal es en sí un momento de la existencia social y humana que está siempre en un sostenido debate por cómo se le debe considerar, más las posiciones que estos adoptan dentro de la existencia de la vida social debido a los establecimientos formativos presentes.

- **IV.III Aspectos Éticos**

Finalmente, con respecto a la consideración de **Aspectos Éticos**, debido a la importancia que supone el respeto y el cumplimiento de los derechos de los niños, no se revelará ninguna información personal que pueda comprometer la integridad de los jóvenes y niños que son usuarios de la fundación, solo se enumerarán los participantes, ya que lo que es relevante aquí es la trayectoria de vida y la cultura de estos usuarios, con esto ya es suficiente para comprender el abordaje sin transgredir barreras morales que puedan comprometer la continuidad de esta investigación. De la misma forma, se aplicó un informativo previo a la instancia de las entrevistas con todos los informantes, educadores y estudiantes; empleando así el proceso de consultas y recopilación de relatos mediante la solicitud de autorización en el caso de los estudiantes, de sus padres o representantes

legales, además de establecer un consentimiento informado previo a realizar las entrevistas, lo que fue aplicado de la misma forma con los educadores del equipo, quienes debieron firmar los formularios antes de pasar a las consultas.

V. Marco Teórico

Primeramente, previo a tratar sobre los conceptos esenciales sobre cómo debiese tratarse y ser aplicada la educación, desde las propuestas más fuertes de Freire, es necesario leer y considerar sus postulados teóricos de base que fundamentan los principios de la educación y la acción pedagógica. Estos fundamentos para la educación se basan en las perspectivas de relaciones sociales humanistas que concibe Freire, de las cuales se puede desprender su expresión pedagógica que se sitúa en el centro de su teoría y práctica; la cual establece que una condición inherente al ser humano es su relación e interacción con el otro.

Este elemento de relación con el otro, supone crecimiento y reinención, que deriva en una interrelación entre educador y educando; entendiendo la interrelación como una correspondencia mutua entre dos actores. Por ende, este elemento de relación con el otro tiene espacio dentro de una comunidad, la cual se transforma mediante la educación mutua y cooperativa, en base a esta cualidad relacional. **(Varona-Domínguez, F., 2020)**

En el marco de esta cualidad relacional sucede el hecho transformador del crecimiento personal **(Freire, 1996)**, que se da según el autor debido a la características del ser humano, de posesión innata, tal cuales son la del ser humano que comprende la inevitabilidad de la realización del individuo en el marco de relación social, y la otra característica de reinención y persistencia de un esfuerzo para ser un sujeto de la historia, además de un simple objeto de esta misma. Con respecto a esto, se fundamenta; *“En efecto, esta mediación explica el origen y la organización de la conciencia pues según la pedagogía freireana, en el curso de nuestro desarrollo aprendemos a ser y somos en el mundo por nuestra relación con otras personas”*. **(Sotomayor, 2011, pág. 1)**

La perseverancia del esfuerzo por reescribir el sentido que orienta la vida, se ubica lejos de las determinaciones externas de la opresión y de los opresores; las cuales son nociones filosóficas tradicionalistas que explican los estados sociales y evolutivos de los seres humanos en base a un determinismo del destino y la característica inexorable de aquella situación que la existencia determinó para los individuos.

Aquí **Freire, (1996)** establece que esta concepción determinista impulsada por la corriente cultural del opresor y del sistema, no es más que el mismo juego de esta ideología y su sentido reduccionista con los seres humanos pertenecientes a otros contextos de vida, quienes se encuentran al borde y casi exentos de la homogeneización de esta corriente dominadora. Este argumento se ve fortalecido por el fundamento de **Santos Gómez (2008)**, quien expresa que una cultura se compone por ciertos tipos de ideología, las cuales muchas veces consolidan y reproducen las estructuras de clase. Freire explica que es posible una transformación revolucionaria gracias a los niveles trabajados en los que se potencia la cultura, la cual sucede con la concientización que atraviesa las fases mágica, lúdica y crítica (**Freire 1970**), en las cuales el oprimido puede develar su realidad, reconociendo los condicionantes, e identificando a su vez esta condición como un estado que puede ser desprendido gracias a las posibilidades de la emancipación, comprendiendo esto no como una determinación inexorable. Ahora bien, las ideas de Freire son inclusivas, ya que consideran las posiciones de los estudiantes y sus contextos, validando y legitimando sus intereses, motivaciones, particularidades, dinamizando el conocimiento, relacionando a la labor educativa con el abordaje de los problemas sociales; de lo cual se desprende un principio fundamental, el cual es la noción que se tiene sobre el incabamiento de todo ser humano, lo que abre paso para la educación; pero por sobre todo a un mejoramiento del individuo.

Como vimos, Freire nos muestra al ser humano como alguien inacabado, y que se debe tener conciencia del inacabamiento del ser o su inconclusión, como algo propio de la experiencia vital. A su vez es importante distinguir que es sólo entre hombres y mujeres, es decir en los seres humanos, en los que el inacabamiento se torna consciente. (**Navia, 2007, pág. 27**)

El ser humano piensa, se comunica, transforma, y al tener sueños, aspiraciones, ideales y finalidades, lucha por realizarlas, es por esto que se cree en la realización autónoma del destino, proyectado de manera colectiva; lo que impulsa a tener consideración y responsabilidad en la relación con otros seres humanos sociales. La presencia en el mundo no es la de quien se adapta a él, sino de quien se inserta en este, luchando la posición para ser sujeto por sobre objeto. Un aporte teórico sumamente significativo para la dimensión educativa corresponde a la comprensión de aquel incabamiento como un productor de condiciones, pero no de límites o determinación de vida de los individuos. Lo anterior

manifiesta que aquella opresión es resultante de estructuras y condiciones de clase, mediante el dominio ideológico que contribuye a esta consolidación de aquellas estructuras.

Como ya se ha señalado, desde sus primeros trabajos Freire consideró que el proceso educativo era un proceso de liberación que debía permitir a las personas salir de la cultura del silencio a través de procesos educativos que le permitan decir su palabra. La cultura del silencio se convierte en el elemento de opresión fundamental, en esta perspectiva freireana, que es utilizado por los sectores dominantes de la sociedad y que se convierte en una forma de hegemonía en el sentido gramsciano del término **(Gramsci, 1974).**, citado en **(Lucio-Villegas, 2015, pág. 14)**

A su vez, **Varona-Domínguez (2020)**, manifiesta que la concepción del ser humano de Freire es lo que posibilita la sustancia y el contenido transformador de la educación, estableciendo que una superación de la indiferencia es aquel elemento que puede posibilitar una transición desde la condición establecida por la opresión, y el vacío que supone la educación bancaria que no contribuye a la superación de la indiferencia, la cual comprende un peso fundamental al ser parte de la dimensión ética de la educación. Según el autor, aquel postulado teórico de consideración social e inclusividad es el que posibilita el enfoque de la educación con horizonte de cambio, perfeccionamiento y sobretodo de reinvención; punto esencial en el cual la educación popular y su viaje para la emancipación se constituyen, lo cual no tiene espacio dentro de la educación bancaria. Esta última es una metáfora con la cual Freire se refiere a la reducción de los estudiantes pertenecientes a los establecimientos educacionales tradicionales, a ser considerados como un banco-receptor al cual se le deposita conocimiento para ser memorizado y repetido, siento esta acción la única esencia, estando lejos de un razonamiento.

La educación bancaria es aquella que establece una relación vertical entre docente y alumno; en estos términos. Esta educación es vertical debido a la estructura simbólica de jerarquización entre ambos actores, en la que el alumno es un individuo percibido y comprendido como un contenedor de información, mediante una lógica de solamente acumulación de conocimientos sin un despliegue práctico perteneciente a un sentido de razón, en la cual el alumno no participa activamente de su formación, siendo sobrepasado y desconsiderado con respecto a sus intereses, tendencias, problemáticas, necesidades, etc. Lo cual actúa reduciendo la posición del estudiante, desde un sistema unidireccional;

restando valor a sus testimonios e ignorando las sustancias de sus conocimiento, más estos sean producto de una curiosidad de sentido común a raíz de su propia identidad cultural. Con respecto a esto, diversos autores refieren a la educación bancaria como una relación con difícil actividad dialógica, la cual está fragmentada y carece de aquella cualidad mútua;

La educación bancaria, es lo que anteriormente se le llamaba educación tradicional, o sea el sistema unidireccional y vertical donde la dialogicidad entre el maestro y el alumno es nula, debido a que los alumnos son concebidos como depositarios del saber acumulado por parte de los docentes... La domesticación consiste en imponer el saber al educando, que permanece pasivo, sin derecho a opinión. El educador es el que sabe, el único que posee conocimientos. El conocimiento es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que se juzgan ignorantes. **(Sotomayor, 2011, pág. 2)**

Es por eso que la Teoría y los postulados de Freire conciben una manera de comprender la actividad pedagógica y educativa desde una ética que caracteriza a las perspectivas de quienes obran en base a esta concepción de la educación con fundamentos humanistas y altruistas. Aquella ética es denominada por Freire como el pensar acertadamente, lo cual se expresa en primer lugar mediante la necesidad del diálogo para una construcción conjunta de conocimiento y formación de la educación, la cual se fortalece con la incapacidad de haber diálogo sin humildad (característica moral), expresando que el mundo no puede ser recreado desde la arrogancia. Imponer una visión tampoco es aceptado en aquel pensar acertadamente, la imposición o sobrepaso de las propias perspectivas no pertenece a un sistema horizontal. Esta ética a su vez requiere de reconocer a los estudiantes desde su rol activo en la educación, el cual manifiesta que se debe comprender esto para llegar al fenómeno de la educación, mediante la legitimación de las expresiones de vida.

A su vez; Freire se opone a la educación bancaria debido a que su única finalidad es la acumulación de conocimiento en la que el estudiante devenga en solo un archivo, argumentando que esto no corresponde a una práctica educativa, **Freire (1970)** expresa que aquellas acciones no estimulan cualidades que fomentan una educación crítica, las cuales son; la indagación, la creatividad y el interés. Una ética tiene la misión de educar fomentando y promoviendo cualidades en los estudiantes, que son las fuerzas formadoras del nuevo conocimiento que deviene en aprendizaje; la comparación, repetición,

comprobación y el reconocimiento, junto con la curiosidad epistemológica y la persistencia de la búsqueda permanente por la realización.

De la misma forma; **Agudelo y Estupiñán (2009)** acotan que parte de este pensar acertadamente corresponde a la valoración de la curiosidad con las que los educandos impulsan su propio aprendizaje, estableciendo que la curiosidad no puede ni debe ser suprimida o castrada por los educadores. Esta base teórica se fundamenta con el principio del diálogo como una implicancia de suma importancia para la enseñanza, la cual es la comunicación. Establece que el acto de enseñar y aprender es un espacio posibilitado por el encuentro pedagógico que abre paso al establecimiento del diálogo como insumo para crecer en humanidad; esto incluye el debate y la búsqueda de consenso de propuestas que promuevan el aprendizaje y la comprensión mútua, ya que no se puede dialogar silenciando o subestimando; no es una relación unilateral como sucede entre la verticalidad de la educación bancaria.

Pensar acertadamente es un acto de comunicación; y es la noción mediante la cual se hace posible el diálogo y el entendimiento, **(Paulo Freire, 1970)**. Todo se teoriza con la importancia de la educación dialógica, abierta, curiosa, indagadora y no pasiva **(Varona Domínguez, 2020)**. Este último autor a su vez establece que el acto ético que posibilita el desempeño del pensar acertadamente, es aquella búsqueda de espacios dialógicos y no polémicos, lo que sustenta la acción pedagógica que despierta la curiosidad de modo sincero y no forzadamente, pero a su vez considerando la posibilidad de emergencia de contradicciones, las cuales deben ser manejadas y resueltas autónomamente por el educando.

Por consiguiente, es posible establecer e hilar los postulados teóricos de Paulo Freire, en conjugación con los postulados, ideas y visiones de la Pedagogía de la Liberación; en la idea de una educación con enfoque social que busca materializar las capacidades del educando oprimido, potenciando sus facultades como medio propio transformador; Según Paulo Freire en sus obras; La **Pedagogía del Oprimido**, la **Pedagogía de la Esperanza** y la **Pedagogía de la Autonomía**.

Y es que, no bien mencionado lo anterior, es necesario el por qué de la compaginación de las perspectivas que Freire postula en sus trabajos pedagógicos. La idea de la infancia per se como un grupo silenciado, relegado y oprimido a una posición de infravaloración y

subestimación es precisamente una carencia estructural que sufren estos sujetos; estableciendo sus cuerpos y existencias a un estatus desigual. Paulo Freire trabaja, reflexiona y critica en sus postulados acerca de esta problematización social, lo cual en lugar de llamarse grupo (silenciado) vulnerable y precarizado como se ha mencionado con anterioridad en el presente documento, Freire le llama **los oprimidos**.

Cabe destacar que esta categoría de oprimidos no hace alusión exclusivamente a las infancias en riesgo, sino que el autor con esto se refiere a aquellos individuos que han sido invisibilizados y desplazados a espacios en los cuales sufren una suerte de desconsideración y en donde no son fundamentales socialmente, debido a sus condiciones de inconclusión en sus formaciones sociales y humanas, además de su marcada diferencia de estatus debido a las vulneraciones de los contextos estructurales, culturales y sociales a los cuales están relegadas las familias en condición de desigualdad, carencia y pobreza.

Debido a que es también la idea de la educación tradicional y las instituciones formativas las cuales sólo establecen a la infancia y al niño como un sujeto pasivo del cual se espera necesariamente la expectativa de ser un receptor de información y un almacenador de esta, la cual se interioriza y se memoriza en un acto de obediencia y disciplina la cual está presente en las determinaciones de la disputa educador - educando de la institución escolar del proyecto tradicional. **(Ocampo, 2007)**. Aquí todas estas posiciones en desequilibrio, las cuales determinan a las infancias como una minoría, se agravan más cuando estas infancias se presentan en una posición de hogares quebrantados y una escolaridad insuficiente; lo cual representa carencias transversales, ya que lo manifiesta como un grupo doblemente desplazado y marginalizado, que cada vez está más ausente de importancia y reconocimiento pleno por parte de la sociedad.

Todo lo anterior confirmado representa posiciones de desigualdad ya que, en palabras del mismo Freire **(1970)** esta educación estandarizada y tradicional busca conformar agentes replicadores, formados mediante una educación ajustada al mundo de quienes la determinan; es decir los opresores. Todo esto ha establecido que la pedagogía de los opresores no busca que los agentes sujetos a la educación observen críticamente y rindan cuentas acerca de las posiciones en las que se sitúan sus realidades, no transmiten conocimiento revelador del mundo que pueda transformar sus situaciones, pensamiento auténtico para un saber de la misma categoría, situado a un contexto de la misma forma, auténtico, como lo es el estudio y análisis del presente documento. *“Por ello, dice Freire, los*

opresores siempre estarán presentando dificultades cuando los educandos van descubriendo su propia realidad. Los opresores siempre estarán dificultando al máximo el pensamiento auténtico". (Ocampo, 2007 ; pág. 65)

Ahora bien, Paulo Freire en su obra **"Pedagogía del Oprimido"** entrelaza la problemática del proyecto educativo con la necesidad de transformar y doblegar esta lucha a una disputa con implicaciones políticas. Freire plantea la necesidad de concientizar al oprimido a través de la educación como una aproximación crítica a la realidad, una educación dialógica que no busca disciplinar sus cuerpos y voluntades, sino que comprende a los estudiantes como necesarios de ser formados concientizadamente, para que los mismos puedan reconocer sus realidades y las situaciones que condicionan, y así poder emancipar sus identidades sociales de la replicación (incluso "transgeneracional" de la precariedad social y la marginación; para liberarlos y posibilitarlos para tener autonomía con sus formaciones, intereses, aspiraciones y desarrollo de habilidades aplicables. Y que esto comprenda a su vez conocimientos más flexibles que transmiten capacidades de reflexionar y pensar críticamente sus espacios de realidad y status.

La pedagogía tradicional según Paulo Freire (1970) es denominada por él como una educación bancaria, la cual está preconcebida para los privilegiados, parte de los opresores y que no es compatible y no encaja con las características del mundo de los oprimidos, es por esto que este autor propone que aquellos oprimidos deben conformar su propia pedagogía, construida desde las mismas realidades y escenarios donde surgen y emergen los condicionantes humanos, impulsado desde las mismas orgánicas de los educandos que contengan visión crítica con un carácter revelador de la realidad.

En esta **Pedagogía del Oprimido**, Freire establece que las masas oprimidas deben ser conscientes de su realidad y de su posición; además de la característica de estar comprometidos con la praxis que el pensamiento crítico implica, junto con sus acciones en pos de las transformaciones.

Esta forma de emplear la pedagogía busca lograr, desde los Educadores, el reconocimiento e identificación de aquellos factores desencadenantes de la vulneración en educandos y luego manifestar esa conciencia en los individuos, para que ellos reconozcan sus mismas condicionantes y se ejerza una identificación sistemática de discernir y conformar cognoscencia sobre las situaciones que los mantienen y sostienen en la precariedad. La

alfabetización y los instrumentos formativos; en su dimensión más esencial deben conformar su visualización de la realidad para así potenciar primero; lectoescritura y de esta forma asemejar la identidad del educando con una expansión de su lenguaje y vocabulario, transmitiendo una conciencia sobre los significantes que posibilita el reconocimiento de las posiciones a las cuales están atadas las personas. Además; esta pedagogía busca transformar social y políticamente su realidad, luchando contra la cultura de la dominación a pesar de todas las hostilidades cometidas por esta clase por sobre los oprimidos y aquellos sujetos sociales limitados y determinados.

La **Pedagogía de la Liberación** tiene una función política en la sociedad, pues parte de la situación real de los pueblos del Tercer Mundo en donde la mayoría de la gente está situada en condiciones paupérrimas y analfabetas que no disponen de acceso a lo más elemental para poder subsistir. Las masas populares sufren muchas privaciones, mientras los grupos minoritarios o élites plutócratas tienen todas las riquezas y comodidades. **(Ocampo, 2007 ; 68)**

Freire propone que la subsistencia de las clases dominantes y opresoras está enlazada necesariamente a sus riquezas y posesiones, todo su poderío les es inherente. Las acciones de control que ejercen sobre los oprimidos es para asegurar su dominación; desvalorizando las formas de vida de las masas populares y coaccionadas.

Por ende; para que las masas oprimidas puedan liberarse de estas dependencias y encuadernaciones, es indispensable la acción, la cual nace y se conforma a partir de una reflexión crítica y recapitulación de las vidas de los individuos, quienes deben interiorizar fuertemente las nociones reales y esclarecidas con su realidad cotidiana, la cual los debe impulsar a “pensar y hacer acertadamente” en palabras del mismo **Freire (1970)**, consiguiendo así, la praxis sostenida a favor de una independencia, emancipación, liberación y autonomía.

Consecuentemente; Paulo Freire conforma una crítica a la educación tradicional, la cual por cierto es llamada por él mismo como “Educación Bancaria”; en la cual el autor conforma un análisis del rol que les concierne a los educadores dentro de estas formas de educar de las instituciones, roles que por cierto no significan una educación de concientización a los oprimidos, sino que es una réplica de lo que culturalmente condiciona, la repetición del patrón social que dirige a las infancias a socializar e interiorizar los mismos valores que a estos últimos los limitan.

En esta concepción bancaria de la educación, el buen educador es el que mejor vaya llenando los recipientes en los depósitos de los estudiantes. Y será el mejor educando, el que se deje llenar dócilmente los recipientes y los aprenda con mucha memorización. Los estudiantes de la educación tradicional son pasivos; reciben muchos conocimientos, los cuales son guardados y archivados. El dueño de la información es el educador, que es quien sabe, pues los educandos serán los que no saben. Esta educación forma agentes dóciles de los opresores. **(Ocampo, 2007 ; 65)**

Por ende; una educación que forme con la finalidad de pensar, trabajar la realidad y comprender mediante la aceptación de sus condiciones materiales y de existencia, es crucial para la redención de las masas oprimidas. Debido a esto, la formación de conciencia es un peligro para el juego de los opresores, ya que estos últimos siempre buscarán obstaculizar cualquier evolución y avance que reposicione a analfabetas, desposeídos y marginados; y esto por defecto incluye también a la formación de pensamiento auténtico.

Es debido a lo mismo que se articula esta comprensión de Paulo Freire con las problemáticas de infancias vulneradas, las cuales comprenden el doble de marginalidad y desposesión, lo que lo hace un problema social con una doble dimensión e importancia, además de sus implicancias de acción y el sentido de justicia social.

Frente a esto es posible concluir que la educación tradicional no permite la conciencia de la realidad y la liberación de los educandos inacabados y reprimidos. En una nueva forma de educación, que plantea Freire; la enseñanza y el aprendizaje no establece aquí la calidad de los educadores, de la manera en que estos no serán mensajeros de los opresores sino formadores que educan a través de la problematización; con la misión de poder trabajar grupal y comunitariamente en conjunto con los educandos, sus condiciones, trabajo formativo en el cual educador y educando aprenden el uno del otro y desarrollan los métodos y necesidades educativas conjuntamente con el aprendizaje que fluye bidireccionalmente. La misión esencial del educador es poder lograr que el educando emancipe su conciencia en primer lugar, para determinar su autosuficiencia y capacidad, momento en el que el educador concibe modificar las condiciones del educando para que este mismo pueda suceder con su emancipación consecutiva.

Dentro de la pedagogía problematizadora de Freire; se plantea el empleo del diálogo para develar y descubrir la realidad; el diálogo posibilita la mútua comprensión y el entrelazamiento de ideas. Las relaciones dialógicas implican que sea necesario el trabajo de investigación pedagógica, lo cual conlleva a una creatividad auténtica y a una noción transformadora debido al pleno estudio, análisis y posterior conocimiento de la realidad. Por ende se tiene que define el diálogo como base constructora de estas formas de formación y aprendizaje de los sujetos es crucial para conformar el pleno estatuto y ejecución de una educación liberadora, mediante la cual también se aplica una conciencia histórica que resulta fundamental para la comprensión de la realidad, además por parte de los educadores de mantener la estrecha relación, la familiaridad y el compromiso (Vínculo) con los sujetos que están siendo educados.

Por ende y en palabras del mismo **Freire (1970)**, para trabajar con las masas es indispensable partir desde las posiciones de existencia de las mismas.

Consecuentemente con el análisis de la obra de Paulo Freire “Pedagogía del Oprimido”, se abre paso a la teorización que comprende seguir adentrándose en el objeto de estudio del presente documento, para así conformar en mayor profundidad un análisis de la posición en la que se sitúan las infancias en estado de vulneración de sus derechos. Se hace un trabajo teórico y comprensivo del planteamiento perteneciente a la idea de “La Concientización” del mismo Freire dentro de este apartado. En palabras de **Chesney (2008)**; la concientización para Freire siempre fue inseparable de la liberación. La pedagogía liberadora es esencial para la construcción de un sujeto plenamente capaz de sus habilidades y conocimientos para seguir aprendiendo y determinando su formación y su existencia social, por ende el concientizar a los estudiantes que se posee dentro del marco de un instrumento educativo es específicamente imprescindible.

Dentro de estos procesos de formación educativa, no comprende el solamente transmitir y traspasar conocimientos pasivos mediante enseñanza de contenidos de un currículo de educación tradicional. El aprendizaje debe implicar de cualquier forma la toma de conciencia para una posterior redención y autonomía. Las bases de su sistema educativo se encuentran en un proceso que propone concentrarse y enfatizar las voluntades del educador en las condiciones de vida de los alumnos.

Las bases de su sistema educativo se encuentran en un proceso que propone concentrarse en los alumnos y en sus condiciones de vida. En este sentido, el supuesto básico del sistema descansa en dos situaciones que inserta como parte del proceso de aprendizaje: (1) su propia y particular realidad, lo que en términos más claros significa identificar su contexto social, laboral (quién trabaja) y opresor (quién se beneficia del trabajo) Y, (2), entender su situación como parte de un proceso de liberación social. Además, extrajo de sus vivencias infantiles las ideas en torno a la comunicación, en el sentido de hablar con los interlocutores mediante una conversación y escucha activa. **(Chesney, 2008 ; 53)**

Junto a esto; lo anteriormente mencionado corresponde a la acción pedagógica que busca la transformación, a través del apoyo a los estudiantes mediante la aplicación de un análisis crítico de las realidades sociales de los educandos para que estos comprendan la acción y la praxis que los enfoque en una liberación. Este proceso de concientización, en palabras de Freire comprende distintas fases en las que el sujeto oprimido llega a las conclusiones críticas y comprende un esfuerzo liberador hacia la toma de conciencia definitiva. Las fases de la concientización que postula Freire son tres (3); la fase mágica, la ingenua y la crítica.

La primera de ellas que corresponde a la fase mágica, comprende al oprimido en una posición de impotencia frente a las fuerzas superiores que le condicionan, en esta fase el sujeto no conoce quiénes o qué le condicionan y solo se limita a resignar su persona hasta que suceda un cambio espontáneo o se modifique su condición.

En la fase ingenua; el oprimido es capaz de reconocer las situaciones que significan problemas e impedimentos, pero solo en aspectos individuales; aquí no existe una comprensión y reconocimiento pleno de las acciones que lo afectan por parte de los opresores, por ende, al no conocer a su adversario en la acción, adopta el comportamiento del opresor, tornándose agresivo y afectando a su círculo social y así mismo.

Definitivamente; en la fase crítica se alcanza el pleno entendimiento y comprensión de la estructura opresiva y puede apreciar bien, reconocer e identificar lo que acompleja a su comunidad, en un sentido social y alejado de las consideraciones meramente individuales. **(Chesney, 2008)**

Finalmente acá el oprimido reconoce como sus semejantes de condición y clase colaboran con el opresor para mantener la dominación, la cual está fuertemente arraigada en el status-quo en el que cursa. Aquí el sujeto reconoce sus propias debilidades, lo cual lo lleva a establecer una motivación de acción determinada, la cual está en el rigor social puesto que conoce y tiene interiorizado el carácter de la problemática, lo que hace más eficiente la acción y por consiguiente más pertinente. La acción posterior a esto tiene sus bases en la colaboración y esfuerzo colectivo, mediante el diálogo y la educación de sus pares y comunes.

Estos individuos situados han sido comprendidos por parte del resto de la sociedad como irrelevantes e invisibilizados debido a las estructuras de poder, ya que los sujetos/individuos que comprenden estas identidades situadas en contextos determinados y rurales, están en las categorías de menosprecio social debido a que han sido desplazados de círculos sociales convencionales y tradicionales producto de sus carencias y sus dificultades para establecer lazos sociales. Según **Manfred Liebel (2019:4)** las desiguales estructuras de poder tanto a nivel de país como a nivel global han logrado devaluar, ignorar e invisibilizar a las infancias pertenecientes al sur global, ya que muchas veces los niños son declarados debido a sus condiciones de vida, “existencias fuera de la infancia”, o bien niños sin infancias, remarcando su condición de infancias destruidas más allá del riesgo.

Aquí **Manfred Liebel (2019:4)** explica que gracias al devalúo de estas infancias situadas en el sur global, se ha conformado una devaluación y destrucción de los conocimientos y las prácticas llevadas a cabo por las culturas en sectores precolombinos, conocimientos totalmente válidos que resultan de una proximidad a la naturaleza y a la participación comunitaria.

Por otra parte, **Paulo Freire** en su **Pedagogía de la Autonomía (1996)** establece sus ideas base acerca de la Educación Popular como él la concibe. Esencialmente Freire, concibe a los estudiantes bajo el concepto de “**educandos**” a que se acuña a sujetos de un proceso de constante formación, la cuál es sincrónica. Convoca también a pensar la educación para lograr la inclusión y la transformación; y a su vez comprende otros diversos principios.

En primer lugar, el diálogo existente y la interacción que relaciona la educación con el enseñar. Debe haber un diálogo y un respeto por la concepción de la realidad del educando; lo cual es su primera y profunda concepción. Respetar los saberes de los educandos refiere a reconocer y legitimar el conocimiento de cada educando, además de asumir su identidad cultural y lo que Paulo Freire determina como; “**saber de experiencia vivida**”, el cual

equivale al saber y conocimiento de las prácticas cotidianas, percibiendo esto como una característica fundamental de los educandos; mediante una aceptación de su lugar de existencia y su entorno situado.

Otro principio fundamental de los postulados de Freire es aquel que expresa que el **“Enseñar no es transmitir conocimiento”**, lo que en palabras del mismo **Paulo Freire (1996)**, enseñar exige conciencia sobre el **“Incabamiento”** que afecta las identidades de los educandos. Aquel concepto de incabamiento se atribuye a una persona con una educación inconclusa, reconociendo sus condiciones. Enseñar es ayudar a concientizar sobre la posibilidad del cambio mediante los acercamientos críticos a la realidad.

“Enseñar es una especificidad humana”, es un término que el autor utiliza para referirse al conjunto de habilidades que comprende el educador, evidenciando la dialéctica entre la interacción Educador-Educando con el trabajo de educar y enseñar. Educar requiere transmitir seguridad a raíz de un compromiso; enseñar conduce a un proceso dialógico que posibilita a los educandos a comprender formas de intervención en el mundo. Este compromiso requiere una preocupación sostenida acerca de la inconclusión de los educandos; mediante la cual se comprenda a la práctica educativa en favor de la autonomía del ser de los educandos, lo cual es una temática central de este postulado. Por su parte, la reflexión crítica sobre la práctica es indispensable; ya que enseñar es necesariamente crear las posibilidades para la construcción y producción del aprendizaje.

Se expresa que, el educador aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender; lo cual revela a la práctica de la educación como un proceso en conjunto de formación, con aprendizajes en múltiples direcciones y que inclusive continúa formando a los educadores quienes siempre deben seguir aprendiendo a llegar a los educandos, el aprender a enseñar.

En cuanto a los Principios de la Educación concebida por **Paulo Freire en Pedagogía de la Autonomía (1996)**, el autor formula postulados que establece y define como exigencias e imperativos educativos para llevar a cabo una formación con el rigor adecuado;

- **Enseñar exige rigor metódico:** En la práctica docente, se debe reforzar la capacidad crítica del educando, su curiosidad e insumisión. Enseñar se extiende a seguir conformando las condiciones para que el educando aprenda críticamente. En las condiciones de este aprendizaje, los educandos se van transformando en sujetos reales de la reconstrucción del saber que se les ha enseñado.

- **Enseñar exige Investigación:** Ni la enseñanza ni la investigación pueden prescindir mutuamente. Mientras el educador enseña continúa indagando; investigando, con la finalidad de develar lo desconocido para los educandos y potenciar sus posibilidades. Esta exigencia plantea la idea de la curiosidad como cualidad epistemológica que lleva a educandos a investigar y formar nuevos conocimientos, esta curiosidad permite emancipar al sujeto de la ingenuidad hasta pensar crítica y detalladamente.
- **Enseñar requiere respeto a los saberes de los Educandos:** Pensar acertadamente involucra al educador respetando los saberes con los que llegan y se presentan todos los educandos. Es decir, se deben abrir espacios de discusión y reflexión sobre lo que caracteriza los cotidianos vivir de las clases populares, pensando críticamente la realidad en concreto y todas sus cualidades.
- **Enseñar exige Crítica:** La crítica demanda una superación; una trascendencia desde el saber de la curiosidad ingenua a la llamada curiosidad “epistemológica”. Esto requiere un rigor de métodos y procesos de aproximación a los objetos/situaciones. Esta curiosidad puede ser diversas en cualidades pero no en su esencia; ya que esto significa necesariamente aproximaciones cada vez más rigurosas al objeto cognoscible; lo que lo revela como un acercamiento analítico bajo el postulado de “**sujetos cognoscentes**”, quienes son los educandos que, con una intención indagadora se inclinan al develamiento de algo, es decir la búsqueda de esclarecimiento, de significado, de sentido y de sustancia sobre un objeto o situación para generar un conocimiento y posibilidades.
- **Enseñar exige Estética y Ética:** La necesaria promoción de la ingenuidad a la crítica siempre debe implicar formación ética y estética. Aquí la ética entra en relación con la enseñanza en tanto esta tiene un carácter fundamentalmente humano en el ejercicio; en palabras de **Paulo Freire (1996)**. Aquí respetando la “naturaleza” del ser humano, la enseñanza de los contenidos se debe anexar con la formación moral del educando las interpretaciones que cada uno como individuo tiene sobre los hechos. Pensar acertadamente requiere profundidad en la comprensión e interpretación de los hechos.
- **Enseñar exige la corporificación de las palabras en el ejemplo:** Las palabras a las cuales les falta corporeidad del ejemplo, no tienen suficiente incidencia en el marco de aprender creativa y críticamente.
- **Enseñar exige riesgo; Asunción de lo nuevo y rechazo a la discriminación:** Enseñar a pensar acertadamente no es una experiencia, es una práctica que se ve

y se hace. Pensar de forma acerada es pensar mediado por un objeto que incide en el propio pensar de los sujetos; también es acertado comunicarse y pensar basado en un entendimiento que es co-participado. Un sujeto siempre es co-partícipe del otro. Pensar acertadamente es un acto dialógico; el educador debe desafiar al educando a producir su comprensión de lo que se está discutiendo. No hay entendimiento que no se materialice a través del diálogo.

- **Enseñar exige reflexión crítica sobre la práctica:** No hay lugar de una práctica pedagógica crítica sin pensar acertadamente. La práctica docente crítica está implícita en este pensar acertadamente. Este debe ser producido por el mismo aprendiz en comunión con el educador. **A través de la reflexión sobre la práctica, la curiosidad ingenua se va tornando crítica.** Lo anterior es fundamental para la formación: En el proceso de práctica no debe suceder un distanciamiento epistemológico, sino mantener la estrechez, mientras más se asuman las prácticas, siempre más se puede avanzar.
- **Enseñar exige el reconocimiento y la asunción de la identidad cultural:** La asunción puede tener como objeto el propio sujeto que así se asume. Asunción es todo conocimiento cabal que se adquiere de las prácticas. Una de las labores fundamentales de la educación crítica es impulsar las condiciones en las cuales los educandos y sus relaciones con todos puedan cursar la experiencia de asumirse. Asumirse como sujeto es reconocerse como objeto. La cuestión de la identidad cultural se relaciona directamente con la asunción de nosotros por nosotros mismos. La trayectoria histórica, política, cultural y social de los individuos no puede declararse ajena del conflicto raíz de las fuerzas condicionantes y obstaculizadoras **(lo que se infiere como “Opresión”)**. Otra dimensión importante en la formación de educandos es la comprensión del valor de los sentimientos, emociones, aspiraciones e incertidumbres.
- **Enseñar exige el reconocimiento de ser condicionado:** Ser inacabado es una condición; pero una de la cual se puede trascender. Esto atraviesa una fase caracterizada por la acción de Concientizar, atravesar la Concientización, la cual es un esfuerzo de conocimiento crítico de los “obstáculos”. Es una forma de trascender a la curiosidad epistemológica. La Concientización surge en el sujeto que se sabe como inacabado. Esta inconclusión se vuelve parte de su experiencia vital. La curiosidad deviene en fundadora del producir conocimiento, especializarse; por lo que aquella conciencia del mundo y la de uno mismo pueden conllevar al ser a un constante movimiento de búsqueda.

- **Enseñar exige respeto a la autonomía del ser del Educando:** El respeto a la autonomía por parte del educador es un imperativo ético. La posibilidad de este desvío ético por parte del educador sólo supone una transgresión. El reconocer que se debe respeto a la autonomía y la identidad del educando exige una práctica coherente con estos principios esenciales para conformar la educación según **Paulo Freire (1996)**. La transgresión de esta eticidad sólo puede ser considerada como una ruptura de la educación.
- **Enseñar exige buen juicio:** El monitoreo que ejerce el buen juicio es lo que regula las diferencias y los sobrepasos de autoridad al autoritarismo, y de la misma forma pasando desde la autonomía al libertinaje. Este buen juicio se expresa en la noción y el sentido de ética conformado en la realización de saberse como inacabado; la conciencia del incabamiento y su noción de trascendencia conforma el sentido ético con el que se debe respeto a la autonomía, pero a la vez al rigor investigativo que posibilita, a base de interés, el involucramiento de los educandos con la nueva formación de conocimiento, lo cual no sería posible con una educación de libertinaje que se asocie directamente con el saber común que poseen los educandos.
- **Enseñar exige humildad, tolerancia y lucha en defensa de los derechos de los educadores:** La lucha en defensa de los derechos de los profesores es fundamental para su práctica y su ética: se exige respeto a las labores educativas y su fomento desde la esfera de las políticas públicas.
- **Enseñar Exige la Aprehensión de la Realidad:** El punto de partida para las reflexiones en la práctica se comprende desde las in-conclusiones de las cuales el educando se ha concientizado. El asunto aquí trata de construir el conocimiento del objeto y participar de su construcción. Aprehender la sustantividad del objeto aprendido; por lo que esto refiere a reconocer e identificar el contenido real, llegar al fondo y a la esencia. Lo anterior posibilita la aproximación crítica hacia las situaciones y/o objetos a través de la curiosidad epistemológica, informarse e investigar.
- **Enseñar exige alegría y esperanza:** La desesperanza es la negación; y esto solo se traduce como la decisión de no participar en la búsqueda incesante de los medios para doblegar la opresión que opera en el incabamiento. La esperanza es una especie de ímpetu, posible y necesario; la desesperanza es el aborto de ese ímpetu. No contener esperanza es la negación de la historia y aceptar el determinismo.
- **Enseñar exige la convicción de la posibilidad de cambiar:** Esto expresa el saber de la historia como una posibilidad y no como determinación. Que la presencia de

educadores e investigadores se haga convivencia; que situarse en el contexto se traduzca como estar en el contexto. Que sea presente el papel en el mundo; además de ser objeto de la historia, se debe ser sujeto. **Según Paulo Freire (1996)**, el futuro es apelable, no inexorable. La transformación del mundo implica establecer una dialéctica entre la denuncia de la situación deshumanizante y su superación, se les apoya para constatar y verbalizar las situaciones de injusticia; en donde también se demanda al educador a que mantenga la lectura del mundo de los grupos populares, y su interpretación.

La experiencia que posibilita el discurso nuevo, a raíz de un nuevo momento de comprensión de la vida, es una experiencia social. La posibilidad de cambiar se manifiesta también en la superación de transgresiones como el analfabetismo. Con esto; se plantea a la alfabetización; en términos de **Freire**; como un “Psico-Análisis Histórico, político y social” del que resulta la extraversion de la culpa indebida, en donde los educandos deben exhortar aquella “responsabilidad” del lugar que ocupan en el mundo. Es la expulsión del opresor desde el cuerpo del oprimido, reemplazando esta “culpa” por una autonomía y una responsabilidad; lo cual es producto del esfuerzo concientizador que a la vez, es producto de la relevancia de las cualidades éticas y políticas del educador. Una noción fundamental de esto es la necesaria relación existente entre la lectura del mundo y la lectura de la palabra, por parte de los educadores.

- **Enseñar exige competencia profesional y seguridad:** El educador debe contribuir en los educandos para que estos conformen su libertad en tanto esta se vaya tornando más conciente de sus acciones y decisiones. Se debe asumir la responsabilidad de decidir. Lo anterior es una dimensión fundamental en el marco de la reinención del ser humano e el aprendizaje de su autonomía.
- **Enseñar exige comprender que la educación es una forma de intervención en el mundo:** Cuando se habla de intervención se refiere a lo que procura cambios radicales en la sociedad, en las relaciones humanas, en el área de trabajo y educación. No se refiere a la educación tradicional y mecanicista que inmoviliza la historia y mantiene el status quo opresor. Crear y conformar, en la práctica educativa, la virtud de la coherencia; es la vocación como acción humana, co la promoción de ideales, sueños y objetivos. Esto también tiene un enfoque y voluntad política, ya que la raíz más profunda de esta politicidad está en la misma educabilidad del ser humano, ya que ocurre en su naturaleza inacabada, de la cual se torna ser concientizado. Este es el motivo de por qué la educación es

ineludiblemente política, ya que el incabamiento es combatido en torno a la concientización, ya que el individuo deviene en un ser de opción y decisión. Aquí el educador debe abandonar la neutralidad, la posición cómoda e hipócrita; ya que desestimar estas injusticias solo refuerza la opresión y la transgresión del opresor. No es posible ser neutral frente a la cosificación de los cuerpos de hombres y mujeres, quienes serían objeto de expoliación y ultraje.

Los postulados de Paulo Freire anteriormente mencionados, desde su obra “Pedagogía de la Autonomía” (1996) son fortificados y reseñados a su vez en el trabajo de **Ramón Flecha (2004) “Pedagogía de la Autonomía de Freire y la educación democrática de personas adultas”**, documento el cual corrobora los postulados Freirianos de la educación. Ramón Flecha en su lectura e interpretación de Freire argumenta sobre las mismas bases de este proyecto educativo; lugar en el que establece los fundamentos principales. Uno de ellos corresponde al diálogo como un requerimiento para conciliar una educación emancipatoria.

Hay que empezar diciendo que el diálogo no es la mera conversación, sino el modo de coordinar la acción entre las personas para alcanzar una finalidad común. Ante una situación dada, como puede ser la situación de exclusión a la que se ven abocadas las personas sin formación académica, las personas, es decir los sujetos, comparten su pensamiento sobre la realidad, el objeto, y buscan las soluciones para superar la mencionada situación. **(Flecha, 2004, pág. 28)**

En esta misma línea; **Flecha (2004)** expone más de los principios en favor de la autonomía ideados por Freire, como el legitimar y reconocer los saberes de experiencia vivida, a lo que se le denomina como “**Inteligencia Cultural**”. A su vez también corresponden principios como la convivencia que potencie el intercambio de conocimiento, que potencia la instrumentalidad, la educación como una vía y posibilidad de cambio y no como una posición a la cual los sujetos se vean reducidos gracias al determinismo; el concepto dinámico del individuo, en el cual se concibe como un “agente” que posee la capacidad de actuar e intervenir en su medio social, el otro principio que conceptualiza el aprendizaje como una creación de sentido que emerge cuando un proyecto de educación afecta de forma positiva y beneficiosa para la persona y las dimensiones de su existencia, y finalmente el concepto de solidaridad.

Según **Flecha (2004)** y su interpretación de la educación emancipatoria y su base dialógica; para superar la exclusión se dialoga y se verbaliza, compartiendo el pensamiento sobre la realidad y el objeto; y además de esto, el diálogo es pensamiento y acción. Este pensamiento es postulado por Freire como el “Pesar acertadamente”, lo cual es un método que lleva a los sujetos a que su propio pensar incida en el objeto, el cómo los individuos piensan sobre el objeto y cómo esto incide en el propio pensamiento a nivel sostenido. Esta acción puede llevar a rendir cuentas sobre la realidad, además de realizarla y poder transformarla. En esta educación se priorizan las voces de los más silenciados; en estos espacios todos los individuos tienen derecho y capacidad de lenguaje y de acción. En el diálogo es fundamental comprender los argumentos que fundamentan las pretensiones de los sujetos. Este es el tipo de relación e interacción de los centros educativos democráticos, la interacción comprensiva y considerativa. Esta organización de los conceptos con los cuales se comprende y se aplica la educación son producto de un código establecido, mediante el cual se priorizan los intereses y las necesidades de los educados. Se entiende este diálogo como la definición intersubjetiva de la realidad, con la intención de validar los argumentos expuestos; conformando un esfuerzo por comprender y hacerse comprender.

Es de esta forma que se llega a un consenso intersubjetivo, basado en el esfuerzo y el compromiso de integrar todos los argumentos en los resultados del proceso de diálogo. Por ejemplo, es bastante habitual que los centros tradicionales excluyan a las personas que han repetido dos cursos un mismo nivel, con argumentos no sostenibles científicamente, como el límite de aprendizaje de las personas participantes. Esas personas son vistas, así pues, como meras receptoras de una oferta educativa dada, y no como protagonistas de la misma. La decisión de su exclusión será tomada en función de las necesidades del centro, y no de ellas mismas. (**Flecha, 2004, pág. 30**)

El diálogo es la inclusión de todos los argumentos para lograr un consenso. Es la inclusión de todas las voces centrándose en cómo mejorar y no penalizar. Esta inclusión es resultado de la idea del saber con validez, ya que todo saber es igual de válido; debido a que la experiencia de vida otorga saberes culturales, sociales y políticos afianzados desde el entorno. Lo anterior conlleva que el diálogo igualitario se basa en la validez de los argumentos y no en el status social del individuo. El concepto de **Inteligencia Cultural** propone que todos poseen conocimientos y habilidades que han sido adquiridos en contextos académicos, o no. El reconocimiento de habilidades no académicas es un

requisito para establecer relaciones democráticas y horizontales. Un fundamento imprescindible es la necesidad de reconocer que todas las personas poseen conocimientos; y que el diálogo intersubjetivo permite compartir estos conocimientos y establecerlos como marcos objetivos de aprendizaje que busca potenciar.

Otro imperativo a reconocer como principio, es el de la **Transformación**. Aquí la presencia del educador debe devenir en convivencia, lo que es introducir su subjetivo al contexto. Aquí se insta a pensar el futuro como problema y no como inexorabilidad, según Freire. Es acertado problematizar el futuro, y visualizar una solución, ya que la existencia y la historia no es una determinación; ya que el devenir es apelable, la historia como una posibilidad.

Se rechazan las cosmovisiones y teorías deterministas que condenan a las personas a la exclusión. Es por esto que, cuando las personas se tornan conscientes de su incabamiento y conociendo sus condicionantes; hay una posibilidad de superarlo, lo cual según **Flecha (2004)** supone una diferencia exponencial entre el ser condicionado y el ser determinado. El sujeto de la educación para la emancipación es un sujeto de ocurrencias, quien además de rendir cuentas sobre su lugar en el mundo, posee la facultad de intervenir e incidir en su propio destino, estableciendo una de estas intervenciones como un potencial transformador.

La **Creación de Sentido**, establece que solo el diálogo igualitario tiene el medio para que las personas participen en la definición del proceso educativo. Producto de este diálogo emerge el estado de inter-subjetividad, lo cual supone un estado de discusión de las características del contenido, cuál es su utilidad, los objetivos de la educación y su relación con las vivencias personales.

La educación democrática, dialógica y emancipatoria es fundamental para la creación de sentido, profesa la posibilidad de transformación individual y social, además del fortalecimiento de dimensiones como; la **Dimensión instrumental**, que son nuevas posibilidades en destrezas para todos los ámbitos. La **Dimensión social**, la cual sirve para conseguir un aprendizaje en conjunto, gestionando y decidiendo sobre el proyecto educativo. Y la **Dimensión subjetiva**, en la que todo aspecto tiene una repercusión a nivel individual, y en la que el diálogo igualitario permite expresar con honestidad los sentimientos y valores.

Luego **Ramón Flecha (2004)** expone sobre la **Igualdad de diferencias**; en la cual se expresa que no es un requisito para la educación que todos los individuos sean homogéneos. Debe haber un respeto hacia las diferencias, lo que posibilita aquel diálogo

intersubjetivo que abre nuevos marcos de descubrimiento, partiendo por el respeto a las diferencias. Este respeto y reconocimiento es el comienzo a la formación de nuevos conocimientos, los cuales parten desde la interacción. Se busca obtener la igualdad de resultados respetando las diferencias. La consideración e inclusión de otros colectivos contribuye a una inclusión social.

Finalmente, **Flecha (2004)** con su concepto de **Solidaridad**; argumenta que esta educación se manifiesta como una respuesta a la injusticia.

El diálogo igualitario permite acercar «al otro» y conocerlo, con lo que se refuerzan los nexos de solidaridad mencionados. La solidaridad es la base sobre la que se estructura el movimiento, se emprenden y definen los proyectos de EDA y se articula la cooperación de todas las personas para garantizar el aprendizaje y la transformación. (**Flecha, 2004, pág. 40**)

Ser solidario implica apoyar a los participantes en la definición de los contenidos. El educador no debe ser un transmisor, sino un dinamizador, quien comparte su conocimiento potenciando las dinámicas en la que los participantes ayudan a aprender. Producto de una cooperación solidaria, se puede producir una transformación individual. El reconocimiento de las habilidades adquiridas por la inteligencia cultural; momento en el que se puede contribuir a la transformación de la auto-percepción y las expectativas sobre las posibilidades del aprendizaje. El diálogo además de compartir conocimiento, tiene la finalidad de crear proyectos comunes, lo que crea un sentido para las identidades de los educandos. El medio y mediador de las relaciones, Según **Flecha (2004)**, resulta ser la solidaridad.

VI. Resultados de la Investigación

El siguiente capítulo está distribuido en dos sub-apartados que se refieren a los impactos socioeducativos y las condiciones de precariedad en que se encuentran los estudiantes de la escuela de referencia de este estudio. En el primero de ellos se abordan... Por último en el segundo se trabajan las....

VI.I : Impacto Socioeducativo en los estudiantes de la Escuela.

VI.I.I Labores de apoyo en la realidad socioafectiva de los estudiantes.

El discurso de los estudiantes comienza con el primer testimonio que corresponde al tercer sujeto entrevistado de los estudiantes y **NNA**, quien tiene 18 años de edad. El individuo comenta y manifiesta detalladamente sobre las acciones realizadas por la escuela para ayudar y contribuir al bienestar social y familiar en su núcleo relacional directo. Este relato se identifica directamente, tanto en labores de **Apoyo en la realidad socioafectiva**, que a su vez implican tratar impedimentos que complican el desempeño escolar.

El primer relato nos conduce a una interpretación muy esencial, que es precisamente un punto de partida para la expresión de todas estas labores altruistas; ya que el la percepción del estudiante destaca un punto primordial; el foco de atención que establece la Escuela en sus alumnos, el cual se extiende necesaria e imprescindiblemente hacia su núcleo familiar, reconociendo que algunas de las carencias que sufre este **NNA** corresponden a emergencias desde un factor que afecta directamente a su relación familiar, como lo es la falta de acceso a recursos monetarios para financiar situaciones de salud mayormente, y además con una falta de recursos esenciales en la cotidianidad, como la falta de ingresos para alimentar a los miembros del hogar todos los días; resultando en nudos afectivos individuales y familiares, orientando a que la Escuela Rural despliegue su accionar considerando en profundidad la parte socioafectiva que supone impedimentos que no pueden ser separados del desempeño escolar. El primer relato el entrevistado lo declara de la siguiente forma;

“Esta escuela es totalmente diferente a estar en un liceo con 30 niños, porque te ponen la atención que tú necesitas ahí y te ayudan con lo que a ti te hace falta, te ponen la atención que realmente en otros lados no te dan. Por ejemplo, a mí y a mi familia nos apoyaron psicológicamente. Me brindaron todo lo que yo necesitaba con respecto a la persona que necesitaba que me ayudara, porque en otros colegios sí cobraban por hacerlo y acá me lo brindaron totalmente gratis; solo por ayudar y de corazón, porque en otros lados no te lo dan. Todo el apoyo de especialistas me lo brindaron acá”. (Entrevistado 3 de categoría **NNA**)

Junto a esto, una de las educadoras expresa la forma en la que se extiende el apoyo con una perspectiva enfocada en ampliar la mirada de la ayuda hacia el núcleo familiar;

Lo que hacemos nosotros son las visitas domiciliarias, además con la familia participamos en las reuniones con la escuela y el equipo, que son semanales. Participamos de todas las

áreas comunitarias y están las atenciones individuales, cuando hay psicoterapia semanal, ya sea con Pablo o con Mónica, nuestros psicólogos; por su parte también hay intervenciones familiares directas, que tienen otro carácter que no necesariamente son semanales, pero sí tienen la posibilidad de revisar el sistema familiar, los vínculos, las trabas y todo. (Entrevistada 2, Educadora)

Los relatos anteriores manifiestan un valor importante con respecto a las labores de Apoyo, desde una característica fundamental que posee la Escuela que es la de designar a profesionales para el tratamiento de condiciones más personales de aquel **NNA**; como lo es la designación de toda la ayuda necesaria con respecto a este punto de problemática, estableciendo el trabajo de Psicólogos con respecto al tratamiento de condiciones, evidenciando una significación notable desde el entrevistado, ya que él destaca la importancia de la asignación de especialistas sin lucro para tratar sus condicionantes familiares, afectivas y cognitivas que impedían una formación idónea para la educación, lo que el sujeto destaca que en otras Escuelas o en el sistema de salud no sucedía, ya que existía un cobro exclusivo e ineludible para este tipo de terapias, siendo esto algo incosteable. En este relato, el **NNA** percibe esta acción como algo de “Solo por ayudar y de corazón”, lo cual permite inferir que su recepción resultó en algo que potencia su persona para poder “Salir adelante”, lo que es una contribución a que esta misma familia pueda tratar las condiciones que vulneran y sobrepasan la integridad.

*“Estuve como 3 años desde que llegué con fonoaudióloga, porque tenía muchos problemas de aprendizaje, además estuve y aún estoy con psicólogo. Tuve un tiempo con el tío Pablo, pero me cambiaron de profesional porque no nos fue muy bien”. (Entrevistado 3 de categoría **NNA**)*

Lo anterior invita a comprender que su abordaje enfatizó en su condición de dificultad para el aprendizaje, en sentido de ser un problema latente, que es una situación que de por sí puede resultar en falta de escolarización si no es considerada de la forma delicada como es este problema. Bajo esto mismo, la Escuela logra identificar también cuál es la necesidad, que era el deber de atender a ese impedimento para poder conseguir su inserción; lo cual permite visualizar que el currículum de la Escuela, para este caso, exigía un tratamiento para esta condición, ya que su calidad de urgencia provocaba una impertinencia de aplicar educación en un caso con estas condiciones del **NNA**, es decir que no existirían los mismos resultados formativos sin el problema de aprendizaje resuelto.

De la misma forma según los profesores, ellos visualizan las labores de **Apoyo en la realidad socioafectiva** de la manera en que;

“Si no hay contención, si no hay apoyo psicosocial y terapéutico para los niños que vienen de este contexto muy vulnerable, no hay contenido que ellos quieran, por lo que entonces son acompañados en sus procesos para poder estar dispuestos a aprender. Con respecto a la conjugación del apoyo con la educación, esto sí va a poder ayudar a ser un factor de cambio”. (Educadora Entrevistada 11, Sesión Grupal)

Así, se evidencia que (CITA A FREIRE EN SU NO SEPARACIÓN DE LA EDUC), la perspectiva que comprende la Escuela Rural respecto a la educación no separa el sentido relacional y social del individuo, el cual implica necesariamente toda experiencia de interacción y vínculo con el entorno y con quienes rodean este contexto, el cual permea y afecta directamente a las manifestaciones de los estudiantes. De la misma forma, comprenden a su vez que la base de la educación está en la importancia de aquellas relaciones interhumanas, las cuales al caracterizar a los individuos devienen en una imposibilidad de separar ambas dimensiones, lo cual es posible de aseverar con los argumentos filosóficos en los que Freire establece que todo con lo que el ser humano tiene relación o interacción, se vuelve dependiente e inseparable del mismo (Santos-Gómez, 2008).

Dentro del relato anterior de la entrevista grupal, este establece que si no hay contención ni apoyo psicosocial para lo afectivo y lo que afecta en términos humanos relacionales, no hay contenido el cual los estudiantes estén dispuestos a aprender, ya que evidentemente hay una traba, un truncamiento y una imposibilidad de que el fenómeno de la educación tenga el impacto fortificante y transformador que debería tener. Por lo que esta indisposición de los estudiantes al no ser sus problemáticas humanas tratadas no abre paso a la existencia del “querer” aprender, lo cual impide el surgir del interés y la motivación personal, la curiosidad y las ganas de realizar el ejercicio formador de nuevo conocimiento a raíz de esta curiosidad y “ambición” por el saber; aspecto imprescindible para Freire (1996), que conduce al despertar de la genuina motivación a la práctica de formación de conocimiento que es la educación.

Los educadores a su vez se refieren a esta falta de motivación como;

“La parte motivacional es en la que principalmente se ven afectados los chiquillos. Entonces tiene que ver mucho con las motivaciones personales y con sus tramas personales. Como

alguien separado, como lo hacen, yo lo describo harto, así como los ingenieros comerciales que intentan separar todo para llevarlo a la forma más práctica. El ser es uno, entonces el afecto emocional o si se ven afectados emocionalmente por algo obviamente los va a repercutir en su forma, en sus ganas de querer participar anímicamente en las clases o en estudiar, en una tarea, lo que uno le haga o le dé una indicación a los chiquillos; esto se ve a diario en cuanto uno observa las ganas de superarse de cada quien, que es parte de lo que buscamos apoyar” (Entrevistado 1, Educador)

A su vez, retornando a la labor imprescindible de la Escuela Rural de establecer el apoyo socioafectivo y socioeconómico en una perspectiva extendida de la inclusión hacia los núcleos familiares, se establece que esta característica del accionar de enfocarse en las relaciones humanas afectivas es probablemente aquello que comienza a conformar el cambio necesario en las condiciones de los educandos para que sea posible la realización y materialización de la educación mediante el foco del interés propio genuino, lo cual es fundamental de remarcar como trascendental.

Por consiguiente, el discurso de los estudiantes puede corroborar y confirmar lo anterior mediante manifestaciones tales como;

*”Lo único que yo he visto, desde que llegué a la escuela, es que la relación con mi familia mejoró. Mejoró mucho. Entonces eso quiere decir que las tías del psicosocial han ayudado bastante a mi mamá, entonces eso es bueno también”. (Entrevistado 5, **NNA**).* Lo anterior, a modo de testimonio puede fortalecer lo presentado anteriormente sobre la importancia de, comprender (en primer lugar) sobre los contextos que engloban a los educandos, lo cual sigue un principio fundamental de **Freire (1992)** a modo de requerimiento pedagógico para desplegar la educación necesaria, la de abordar de modo comprensivo las vivencias de los educandos y los saberes de experiencia vivida por ellos, buscando mantener y promover aquellos saberes con el abordaje de las emergencias que vulneran el derecho a la educación y sobretodo, que condicionan y reducen los conocimientos auténticos y el surgir de aquella motivación genuina que posibilita la formatividad desde los estudiantes.

El joven a su vez destaca las **Labores de apoyo en la realidad socioafectiva** en relación a lo que él evidencia a su vez con sus pares de la Escuela Rural, estableciendo que pertenece a un curso con compañeros que sufren muchos problemas debido a su núcleo familiar descompuesto, y se refiere al de un par suyo, que es de ambiente monoparental y que al ser tan reducido, lo son de la misma forma sus posibilidades de realización. Aquí expresa a modo de ser un testigo de cómo se materializa el apoyo de la Escuela,

manifestando que existen enfoques especializados para realizar acciones reparativas con enfoque familiar y acciones que puedan promover las condiciones materiales de los estados de estas.

“Yo veo que la escuela apoya a la gente por ejemplo con los problemas económicos, a veces a Joaquín que le aportan plata, le regalan ropa de aquí que ya no usamos, y con otras cosas que es el furgón que lo trae a la Escuela, el cual ninguna mamá paga, entonces lo apoyan”. (Entrevistado 5 de NNA)

Por consiguiente, es posible aseverar a estas alturas que la Escuela comprende las vulneraciones de una manera pertinente, generando un abordaje que apunta esencialmente a la inclusión de jóvenes que han sido desplazados desde muchos círculos sociales, educativos y relacionales debido a las condiciones que restan sustancia a su identidad; por lo que este abordaje pertinente siempre tiene un énfasis especial en comprender que las vulneraciones pueden surgir a raíz de que las mismas condiciones permean a los hogares.

El apoyo a la realidad socioafectiva y contextual de los estudiantes se establece como el paso fundamental y necesario, ya que solo luego de abordar estas carencias e impedimentos se puede conformar un abordaje pertinente para la educación, definiendo que sin tratar los nudos, frustraciones e incabamientos no hay lugar para la formatividad y el avance pedagógico/estudiantil, definiendo así que para **NNA** con aquellos niveles y grados de precariedad, es impertinente escolarizar y/o educar sin haber atendido los problemas cognitivos, relacionales, educativos, afectivos y en sí; los problemas extendidos a sus familias, conformando este abordaje en extensión como algo inseparable tanto como lo es la misma dimensión socioafectiva para los jóvenes y sus dificultades de expresión.

Lo anterior puede ser corroborado por testimonios importantes según la significación de los estudiantes, por ejemplo;

“En la realidad de cómo es acá; la escuela tiene súper mala fama. Cuando es totalmente diferente, porque no se dan el tiempo de conocer realmente cómo es acá y gracias a Dios, gracias al apoyo que me han dado acá y que le han dado a mi familia, he podido surgir y salir adelante hasta este punto. Aquí no te ven como un simple estudiante, te apoyan, te dan todo lo que tú necesitas y aunque tú te caigas mil veces, ellos están al lado contigo, ellos están ahí para levantarte y te siguen incitando, a pesar de que tú estés renegado, que no quieres, ellos sí están ahí; y sí te ayudan a seguir adelante”. (Entrevistado 3 de NNA)

El testimonio anterior puede contribuir a corroborar el abordaje imprescindible de lo socioafectivo, personal y familiar, y es muy importante que a raíz de este relato se pueda designar un énfasis en la persistencia con la que actúan los educadores y pedagogos de la Escuela Rural, lo cual además de ser persistente es latente y sólo caracteriza que el abordaje de las problemáticas humanas es sostenido, lo cual potencia el establecimiento de estas evaluaciones de los requerimientos del accionar, la importancia del acompañamiento y por sobre todo la identificación de la necesidad. Esta evaluación al ser sostenida al igual que el acompañamiento, determina que los esfuerzos incesantes del abordaje pedagógico que busca tratar, atender y en objetivos posibilitar a los estudiantes para que puedan trascender las complejidades junto a sus familias, esto establece y remarca aún más lo necesario que es reparar todo nudo para lograr el fenómeno de la educación, a través de la cobertura y el cómo se abarcan la mayor cantidad de carencias.

*“Que ni si supieran que aquí te brindan todo, te ponen psicólogo, te ponen ayuda a la familia, te ayudan con mercadería y tú no tienes que pagar nada. Ayudan sin requerir algo a cambio, y eso es la honestidad; es la ayuda al bienestar, el bienestar de cada uno. Eso la gente debería verlo más, yo creo que personalmente llegué aquí para poder mostrarle al mundo también como es aquí”. (Entrevistado 3 de **NNA**)*

De la misma manera, según el discurso de los profesores; además de conformar todos estos abordajes psicológicos, pedagógicos y en sí las contribuciones a potenciar lo cognitivo, se expresa que más allá de lo fundamental que esto es, argumentan la importancia a su vez del área de convivencia, la dimensión grupal y comunitaria que supone mucho aporte ya que el realizar actividades cotidianas como grupo y como comunidad también apoya a los jóvenes a sentirse parte de un círculo y de un trabajo cooperativo que puede surtir efecto en lo social y lo afectivo, en la interacción y las formas de atribuir lo relacional a fomentar la dimensión de las relaciones humanas más allá de un núcleo de familia.

“Yo creo que lo primero que hacemos todos los días en la mañana, que es el trabajo comunitario donde estamos presentes con todos, es lo más relevante para la inserción. Porque esto no es exclusivamente que un niño de la escuela vaya con el psicólogo, que también está, como variable de atención individual, pero que los niños nos perciban como personas que compartan con ellos la convivencia, que nosotros vemos cómo están los niños todas las mañanas y cómo se van desempeñando grupalmente. Para mí es el aspecto más relevante”. (Entrevistada 2, Educadora)

Con esto, es posible de interpretar que existe una tendencia desde los educadores a ejercer una inclusión más allá de lo que establece el currículum educativo y formativo, ya que no implica exclusivamente incluirlos dentro de atenciones y apoyos que busquen una reparación y el apoyo socioafectivo y socioeconómico solo para que los estudiantes se desempeñen bien en la escuela, sino que la perspectiva humana comprende que los estudiantes y sus núcleos existen además paralelamente a la Escuela; por lo que las labores de apoyo comprenden la extensión de un enfoque al enfrentar la realidad social tal como es, siendo estos apoyos significados para un despliegue más allá de lo educacional, estableciendo que los avances personales y una autopercepción que pueda dobligar lo fatalista es una cualidad importante a trabajar desde lo pedagógico y humano. **(Freire, 1996)**

“Para incorporar a los chicos aquí funciona mucho el afecto. O sea, lo primero que decimos es que es importante que venga, que no se pierda, partiendo por una cuestión alineada. Y después viene lo importante, que vayan salvando niveles, además mostrándoles un poco lo que es el futuro. Lo otro es la expresión que nosotros hacemos de establecer a los chicos en experiencias en las que se cultive la perseverancia y que esto se defina como una ganancia, que lo haga perseverante” (Entrevistado 4, Educador)

Sabiendo que la dimensión socioafectiva puede tener igual cadencia y efecto reductor sobre las identidades de los estudiantes, sus desempeños escolares y sus manifestaciones en la realidad social, el discurso perteneciente a los **NNA** presenta una tendencia a corroborar la efectividad de lo que se aplica para el tratamiento de estas dimensiones, como los apoyos que fueron mencionados y evidenciados según los discursos anteriores.

“Sí. Como ayer que tuve un conflicto, porque tenía un roce con un compañero, y la tía me fue a hablar; yo estaba mal por problemas con mis amigos y por problemas con mi familia, y la tía Ely me ayudó para que me tranquilizara, siempre lo hace. Eso no lo hacen en otros colegios, en otros colegios los profes no son así de cercanos con los estudiantes”. (Entrevistado 5 de **NNA**).

El relato que acá se revisa expresa desde la percepción del estudiante que hay una identificación de los educadores en la que ellos asocian y comprenden detalladamente lo inseparable que es la dimensión afectiva y relacional de una persona, la cual no puede abandonar su integridad o sus tramas personales para desempeñarse de una forma técnica y objetiva con respecto a la educación; ya que lo que se trata dentro de esta categoría de **Labores de apoyo en la realidad socioafectiva** evidencia que no existe una objetividad

dentro de la educación, y que a su vez no existe una perspectiva objetiva con la cual los estudiantes puedan conformar una separación de ámbitos personales. La educación es humana y subjetiva, así como lo es de humano el sentido de la realización del individuo siempre en correspondencia con un nexo relacional o con un entorno que engloba un círculo, grupo o comunidad. **(Freire, 1996)**

Junto con expresar que las dimensiones de la realidad social y socioeconómica repercuten directamente en la realidad socioafectiva, esta misma dimensión se puede observar y leer desde los encuentros comunitarios como parte de la cotidianidad y del ritmo diario establecido para el desempeño de las actividades tanto educativas como aquellas labores de apoyo.

Lo que significa que estos rasgos y características que impiden a los jóvenes realizar un desempeño educativo si bien pueden ser tratados, mediante intervenciones familiares de corte económico y terapéutico, estos pueden tener una serie de manifestaciones secundarias independiente de lo que se haya hecho para reparar los ambientes familiares e interactivos; lo que conlleva que los educadores puedan asimilar esta condición en los jóvenes, los cuales al ser tan vulnerables en lo relacional significa que a medida que los jóvenes vayan estableciendo su inserción en el mundo, esta acción de establecerse no estará exenta de contradicciones, generando nuevos desafíos para los educadores con el trato necesario y persistente respecto a los jóvenes y la recepción de sus nuevas experiencias.

“Yo pienso que esta escuela, digamos, ha estado teniendo un programa bastante interesante, porque se preocupa de esa parte, la parte anímica, la parte herida. Primero reponemos y después hacemos lo que es la educación. Pero bueno, educar es todo eso, integrarlo, deberíamos integrarlo”. (Entrevistado Educador 5, Sesión Grupal). “De la misma forma, según la perspectiva de los educadores; es necesario construir una red pedagógica que pueda tratar aquellos obstáculos. tiene que ver con la habilidad nuestra de ser capaces de construir un tejido pedagógico que abarque, que abarque toda esta decepción. Eso, una red que abarca la decepción”. (Entrevistado 3, Educador)

De acuerdo a Freire **(1970)**, lo anterior puede ser reflejado con sus postulados teóricos al ser la curiosidad epistemológica la artífice de la revelación y comprensión de los significantes y de los objetos que se presentan en la vida; lo cual por su parte también implica la emergencia de contradicciones. Esto puede ser comparado con la situación expuesta anteriormente, que a medida en que los estudiantes se insertan en el mundo,

develan nuevos conocimientos sobre cómo actuar dentro del medio social, lo que al ser una inserción en este, el educando genera nuevas comprensiones las cuales, como fue mencionado, pueden levantar contradicciones que los sujetos lleguen a interiorizar como complicaciones, lo que establece la necesidad de un acompañamiento sostenido y pertinente pedagógicamente dentro del desempeño diario, con una atención educativa que no subestime ninguna dimensión. Según la visión de los educadores;

“Hay que lidiar con todo eso, acompañándolos y guiándolos en su educación emocional y que todo va a estar bien, entonces hay muchos imprevistos, pero hay que saber aprovechar esos imprevistos con una intención de vida pedagógica”. (Educadora Entrevistada 3, Sesión Grupal) ; *“Cumplimos un rol fundamental en la contención, desde la escuela; ya que nos enfocamos en la contención, en la acogida, en la tramitación de emociones y vulneraciones sufridas. El aprendizaje está absolutamente relacionado con la emoción, por lo tanto si un niño está triste, si el profesor le grita, no va a aprender. Yo creo que en esa parte efectivamente aquí hay un trabajo orientado hacia eso”.* (Educadora Entrevistada 7, Sesión Grupal)

Abriendo paso a asuntos de contención, esta es efectivamente una labor en la cual se abarca la realidad del educando, en términos de su realidad propia, familiar, contextual y social. Este abordaje se establece fuertemente como la principal pertinencia en cuanto al trato de los educadores, con respecto a los tratos con los cuales se deben referir a los jóvenes, lo cual oscila dentro de lo esencial que implica un buen trato, comprometido y comprensivo en el cual se aplique una atención con las mejores medidas posibles, ya que como relata el testimonio de los educadores, no se puede trabajar en el apoyo y mejoramiento socioafectivo si se infringe un trato violento o desmedido.

Frente a lo anterior, es posible esclarecer un caso en el que esto no sucede del todo; lo cual es manifestado según el discurso de un estudiante quien, al expresar su discurso, manifiesta que efectivamente hay educadores que ejercen estos tratos latentes con la necesaria implicancia de la afectividad, la comprensión y la contención; *“Si, pero los profes que más me escuchan son; El tío Roberto y la tía Bea. Pero, eso sí fue bacán cuando tuve clases con el tío Guille, entré a todas las clases. Si, y creo que me ayudó harto, no sé, a leer, a escribir, al menos me escuchaba”.* (Entrevistado 2 de NNA). Por ende, lo que el joven manifiesta que no sucede en todos los casos el trato afectivo, corresponde a que él expresa que hay ciertos educadores que no tienen la misma dedicación, lo cual puede ser comprendido como una contradicción; *“A las clases que no entro es a las de la tía Valentina,*

porque no me considera. Por la forma en como me recibe cuando tengo una duda, es frustrante y me voy. Y es muy normal con ella". (Entrevistado 2 de NNA)

Pero, de la forma en que se manifiesta que sí hay un apoyo en forma de contención, y acciones que contribuyen a potenciar el apoyo hacia la dimensión socioafectiva, se expresa que la mayoría de los educadores ejercen un trato de este tipo, el cual resulta considerativo; y de lo cual se puede inferir que la falta de tratos enfocados en la socioafectividad sucede en casos puntuales, lo cual no deja de suponer un percance ya que es una contradicción y no aporta al deber socioformativo. A su vez, el discurso manifiesta que muchas de estas labores de contención tienen lugar dentro de la resolución de conflictos conjuntos entre los pares de la escuela, con desacuerdos y actitudes que culminan con violencia entre los estudiantes, a lo cual los educadores responden como mediadores en los momentos de aquellos conflictos, lo cual aporta a una definición de los valores con los cuales se debe considerar y tratar a los pares comunes en sentido de convivencia, lo que significa tanto un aporte socioformativo como un apoyo a la realidad socioafectiva, al ser estos comportamientos un efecto y repercusión de la precaria situación familiar.

"Los profes han influido en eso de las malas palabras, los golpes. O sea, hay profes que si entienden, entienden nuestro caso, pero hay otros que simplemente no importan de lo que pasa". (Entrevistado 2 de NNA). Lo anterior supone una manifestación de los educandos con respecto a cómo los educadores pueden apoyar la dimensión socioafectiva que tiene consecuencias en sentido de que los jóvenes no puedan medir sus reacciones como efecto de las cargas emocionales y vivenciales parte de un entorno de núcleo familiar que no puede incidir en el tratamiento de esta área relacional tan importante, quedando esta labor a su vez a cargo de los educadores. Este discurso es muy importante ya que según las percepciones de los educandos, existe un relato destacado que lleva a expresar la forma en la que los educadores dedican su foco y atención con las intenciones de solucionar o al menos tratar de la mejor y más amplia manera los efectos de la carencia socioafectiva que tiende a hacer que los jóvenes manifiesten estas trabas en las interacciones diarias con el resto de sus pares, lo que complica la convivencia y el abordaje pertinente, según el discurso de un NNA; *"cuando me pasa algo me preguntan esto aquí, allá, queriendo buscar la forma en la que yo pueda decir por qué estoy molesto, o triste, o cuando no quiero nada y me afecta que alguno de mis compañeros me diga algo"* (Entrevistado 4 de NNA)

Según el discurso de los estudiantes; significan a los educadores que contemplan las motivaciones para generar espacios discursivos para atender las conflictividades que puedan surgir dentro del espacio escolar, acciones que tienen un sentido de trato

socioafectivo al ser un método que busca aprehender el motivo por el cual los educandos se encuentran en dificultades emocionales, y qué los lleva a tener estos comportamientos reaccionarios *“El tío Guille generaba más espacios para hablar con nosotros, en los cuales nos comprendía como grupo y como nosotros mismos somos”* (Entrevistado 1 de **NNA**), lo cual el mismo sujeto establece que las acciones del educador en sentido de resolución de conflictos y atención emocional le han permitido dialogar con esas reacciones, mediante el compromiso que tiene el educador con escuchar su postura y ayudarlo a regular sus carencias afectivas que detonan problemáticas;

“Me ha ayudado como a pensar en otras cosas, hacer otras cosas como escribir más, y por la escritura me pude lograr escribir algunas canciones, también me ha ayudado para leer unos libros de vez en cuando”. (Entrevistado 1 de **NNA**)

Retornando a lo que respecta al apoyo socioafectivo para controlar y lograr que los educandos puedan canalizar sus emociones como explosión de lo emocional y afectivo que no ha sido tratado desde las parentalidades, desde los educadores se aplica el rol formativo en el sentido de la misma extensión a los núcleos familiares de los educandos, con las finalidades de tratar estas mismas problemáticas relacionales y socioafectivas en extensión hacia la familia para suplir y tratar esos tratos negligentes con respecto a la emocionalidad de los jóvenes. *“También ver cómo están, cómo llegan, sobre todo el día lunes que es el primer día de la semana, porque siempre pasan muchas cosas el fin de semana en las casas, y claro una pataleta, una rabieta o algo es por algo, y estar dentro de la sala con ellos es como primero mirarlos, verlos y poder conversar con ellos”.* (Educadora Entrevistada 2, Sesión Grupal)

Esto es un manifiesto por parte de los educadores hacia los padres o tutores sobre la forma en la cual se establece la convivencia y que los padres también deben insertarse en este ambiente que busca garantizar los derechos básicos que han sido mermados debido a la omisión de cuidados y tratos esenciales para el desarrollo.

“Nosotros tenemos que hacer permanentemente, así como un vaivén, un juego para que la familia, por una parte, sepa que aquí aplicamos normativas y deben integrarse, sobre todo cuando se trata de convivencia, de violencia, donde se afecta a otro. Y por otro lado, nosotros no somos los que vamos a juzgar ni calificar o negar; aquí estamos para apoyar. Entonces, es un rol que es como bien ambiguo, no sé si ambiguo, pero dual. Tiene dos caras”. (Entrevistada 2, Educadora)

Frente a la carencia socioafectiva y relacional, muchas veces caracterizada por entornos monoparentales o entornos que omiten cuidados esenciales y tratos integrales que fomenten el desarrollo personal y el desarrollo colectivo, se interpreta en términos de discurso de los educadores, que es la falta y la carencia, por no decir inexistencia en algunos casos de aquella afectividad con la cual se desempeña la formación humana en términos generales, por lo que existe una real preocupación por este punto, lo que mmotiva a elaborar diversas estrategias psicosociales que si bien, pueden no solucionar el problema familiar por completo, busca abarcar puntos necesarios para que la educación y el fenómeno social que esta implica en identidades vulneradas, exista y ocupe el rol debido.

“Con respecto a las familias, se hace monitoreo, se ayuda con algún apoyo social si lo necesitan las familias, son diferentes acciones que se realizan para que, no sé si va a mejorar como el contexto, pero sí que se cubran algunas necesidades que son prioritarias para que el niño esté presente y que pueda aprender”. (Educatra Entrevistada 13, Sesión Grupal)

Se ha hablado en esta categoría de extensiones a tratar la socioafectividad implicando a la familia, pero hay casos en los que no hay familia directa o alguna relación con ésta, siendo así el educando una persona aún más carente en algunos casos al no tener un garante de esa afectividad que tanto caracteriza la relación humana constructiva personal, social y comunitariamente. Por ende, el relato de los educadores invita a interpretar que; para llegar al acontecimiento fundamental que busca la escuela, es decir la educación y formación humana, se debe tener en perspectiva pedagógica aquella contención emocional y aquella figura del educador que sea visualizada por los jóvenes como un guía, un orientador capaz de otorgar la atención que los estudiantes necesitan en los momentos en donde más se ven expuestas las carencias afectivas y las relaciones cálidas entre humanos.

“Entonces, ¿qué es lo que nosotros hacemos? Lo que nosotros hacemos es; tiene que existir, en esto que estamos conversando, tiene que existir también ese suplemento, esa cosa adicional, que es la amorosidad al trabajo que hacemos. Hay niños que, dentro de la amorosidad, deben ser respetados y considerados. Ellos han sido despojados desde pequeños”. (Entrevistado 3, Educador)

El hecho de que estos relatos expresen por parte de los educadores la misión del establecimiento, el cual conforma múltiples esfuerzos por tener las facultades para llevar a cabo un ambiente de garantías a derechos básicos y el abordaje de las condiciones que caracterizan a los impedimentos que afectan a los jóvenes.

Esto supone la materialización de esa comprensión de la realidad que los caracteriza, y además la construcción de una serie de requerimientos de los individuos a modo de objetivos que orientan y dirigen tanto el trabajo territorial de apoyo a identidades y colectivos en estado precario, como la educación, en la cual los jóvenes se insertan una vez que se asume el trabajo por la superación de la opresión multidimensional que afecta a cada **NNA**. *“El ritmo del día está relacionado con las necesidades de los niños, todas las actividades”*. (Educatora Entrevistada 7, Sesión Grupal)

“La educación se hace posible a través del vínculo, estableciendo una relación de respeto y confianza con los niños, sobre todo en mi caso, siento que es como, ese es mi trabajo, como mostrarte que no todo es terrible, que el mundo es manejable; entonces eso les da una base de confianza para poder desarrollarse de forma integral y poder descubrir sus propios intereses y capacidades”. (Entrevistada Educatora 3, Sesión Grupal)

VI.I.II Representaciones Sociales: Miradas desde estudiantes y educadores sobre la educación y su entorno.

La discusión de esta sección se comienza a desenvolver en discursos sobre lo que observan y comprenden tanto los estudiantes como los educadores con respecto a lo que para ellos representan asuntos y problemáticas como; pobreza, vulnerabilidad, ausencia de educación, entornos complejos, la ruralidad, la visión de la educación según los **NNA** con respecto a la dimensión laboral, entre otras. El discurso de los educadores sobre su comprensión del entorno y de la educación fluctúa entre diversas discusiones, pero comenzando el abordaje, es pertinente iniciar con testimonios sobre la misión de la educación.

“El objetivo de la Educación Rural se basa en un rescate, principalmente, porque (la ruralidad) es una de las cosas que se están perdiendo. Pero por sobre todo es lo que tiene que ver con el hacer, que es lo que es el campo. Principalmente cómo se hacen las cosas, cómo hacerlas. Y la segunda que tiene que ver un poco más con la oralidad, como contar cosas de cómo se hacían o cómo uno va buscando. Es de las comunicaciones más efectivas que yo encuentro que existen. Que tiene que ver con la oralidad”. (Entrevistado 1, Educador)

Ante tal discurso, que resulta importante, lo es también remarcar que este tipo de labor como es la educación para gente rural se percibe como una revitalización de los contextos y

los desempeños de la vida en el sector rural; que a su vez es un ejercicio y una noción que busca revalorizar a las identidades del campo que han sido desplazadas debido al avance del urbe como materialización de la vida. Esta concepción se debe a una misión humana que es considerar de la misma forma a la experiencia vivida de ruralidad, así como se le asigna suficiente valor al mundo urbano y a los cambios en el desempeño de la relación con el otro en la sociedad, lo cual se está a su vez reduciendo debido al avance tecnológico, a la masificación y al cambio social.

Por lo que esta revitalización es una forma de atribuir un sentido fundamental y trascendental a los desempeños vitales del sector rural, estableciéndolos como colectivo e identidades las cuales necesitan de una consideración social más amplia a raíz de las desposesiones y distinciones que ha efectuado el mundo urbano; por lo que es un método de mantener a la identidad en persistencia, y a sus raíces tradicionales que aún definen perfiles de jóvenes, identidades de niños y jóvenes que actualmente se ven inmersos y sobrepasados por situaciones de densa precariedad.

Por ende, son ellos quienes debido a sus condiciones ameritan esta importancia devuelta desde los educadores a los jóvenes rurales y a sus familias, ya que solo reconociendo estas formas de existencia y su dimensión simbólica se puede realizar un aporte humano, reconociendo sus identidades como legítimas que siempre han sido; y al hacer esto, se asume la sustancia del individuo, enfocando a la educación para ser aplicada desde los conocimientos que poseen los estudiantes de San Pedro para que estos sean ayudados y apoyados, abordando sus condicionantes, conformando educación y formación y posibilitando la integración social.

“Es un reconocimiento; porque el rescate sería, como cuando hablamos de la cultura mapuche, el rescate es como si ya no está. Pero a su vez San Pedro está queriendo desaparecer un poco. Está queriendo ser aplastado; pero estamos reconociendo la cultura rural, ya que hay varios chiquillos acá, muchos, muchos que tienen raíces culturales rurales fuertes. Incluso los que vienen de Quillota. Incluso los que vienen de Limache”.
(Entrevistada 2, Educadora)

Ahora bien, el reconocimiento de la misión de la educación como un compromiso con la identidad de la colectividad rural, se hace imprescindible de tratar debido a que al reconocerse estas identidades, se realiza también una identificación de las características y situaciones que atraviesan las distintas personas de la localidad, así incluyendo en esto a los jóvenes que al ser carentes en muchos aspectos, lo son también en educación. Por lo

tanto; al identificar que las culturas de los individuos de San Pedro no pueden ser comprendidas sin sus factores de problemáticas sociales e impedimentos humanos, se realiza un reconocimiento del colectivo como alteridad, respetando su cultura, y además se realiza la determinación del cómo abordar estas situaciones que marginan a las personas.

De la misma forma, es importante remarcar que no todo se reduce al reconocimiento de las identidades para ser formadas e impulsadas al devenir, sino que también se realiza un reconocimiento de las labores por excelencia del campo, la cual es la agricultura, manifestando que una extensión del reconocimiento de las identidades supone aportar y ayudar de esta forma a un avance y fomento a lo comunitario, debido a la importancia que se le asigna a lo simbólico de los trabajadores rurales debido a las distinciones laborales del urbe con respecto a la ruralidad, quienes al ser parte de la misma comunidad territorial son apoyados de la misma forma, evidenciando así el compromiso mediante el cual se articulan los dispositivos de trabajo territorial.

“A los trabajadores de San Pedro también les dan el apoyo que necesitan, se ponen de acuerdo a las reglas y siento que apoyan mucho el tema cultural con la contaminación. Entonces en ese aspecto muy, muy como dedicado a la tierra. A la tierra en un modo de importancia en general, por los animales, los trabajadores, en todo”. (Entrevistado 3 de NNA).

Por ende, el discurso de los estudiantes remarca una importante característica de la Escuela Rural que, debido a su visión de la territorialidad en sentido comunitario, surge como necesario e imprescindible el trabajo con las diferentes entidades y con la red que ellos han formado desde la Escuela, que busca el fomento de ciudadanos y colectivos situados que son parte del sector rural quienes al poseer un índice de vida tan precario, ya que no solo las infancias se encuentran en riesgo social de vulnerabilidad y de incertidumbre; lo que determina la acción como deber a su vez para extender el trabajo territorial, el cual resulta clave para el apoyo local.

*“Nosotros somos parte de una red. Nosotros, más allá de todas las cosas estatales, ministeriales y todo, nosotros aquí funcionamos junto con el consultorio, junto con la escuela, junto con la delegación, junto con el colegio italiano. **Somos un grupo del pueblo.** Hacemos las cosas junto con el pueblo. Pero también junto con la Junta de Vecinos, con el Club de Huasos, los bomberos. Somos muy importantes... y son importantes para nosotros”. (Entrevistada 2, Educadora)*

Ahora bien, según el discurso de los educandos; ellos representan el apoyo de la Escuela a la comunidad rural en tanto que; *“La escuela ha ayudado a la gente de aquí de San Pedro, haciendo que no le echen veneno a las tierras, que no le maltraten a los animales, que no destruyan la tierra, y con el cuidado para los incendios forestales”*. (Entrevistado 4 de **NNA**)

Esto demuestra la principal preocupación que comprende la Escuela Rural con respecto al cuidado de la tierra, argumentando que es fundamental para la realización y la posibilidad de avance y estabilidad social de los colectivos, al ser esta tierra la mayor fuente de trabajos, ingresos; y además por ser parte de la identidad de San Pedro y el hecho de que los campesinos han trabajado estas tierras desde mucho tiempo; desde una perspectiva historiográfica, lo que se considera incluso como una suerte de patrimonio local al ser el principal desempeño de los pobladores, a quienes se perjudicaría en primera instancia en caso de no existir un cuidado con la tierra, la cual es imprescindible para la actividad formativa y pedagógica, por cierto.

“El apoyo de la Escuela a los pobladores rurales ha sido muy bueno; ya que es por algo que estamos peleando, ya que tener una termoeléctrica aquí al lado, que uno espera la lluvia y por la culpa de la termo se vaya, quiere decir que hay algo que hacer, hay mucha gente que siempre habla de eso y hay mucha lucha. Es que la sequía también se debe a eso, y al final es un tema que todos los años sale aquí y no sé si te das cuenta que siempre está ese asunto de la termoeléctrica y del robo de agua, lo que se debe a que es lo principal que afecta a los agricultores... El problema del agua es un asunto central que la gente reclama, porque claro, como que todos brindan más apoyo a los que tienen cultivos de palta, en comparación a los apoyos que reciben la gente por así decirlo, la gente más humilde; pues todo porque tienen más plata”. (Entrevistado 3 de **NNA**)

Lo anterior necesariamente remarca el arraigo cultural que contiene la identidad comunitaria de la Escuela, existiendo una persistencia de valoración e importancia asignada a los colectivos de San Pedro y su cultura rural, lo cual busca fomentar el fortalecimiento y el acceso a posibilidades de desarrollo en los colectivos de estos sectores en los que la modernidad y el urbanismo no encajan, generando así una desolación de las expectativas de vida.

“Yo creo que el rol de la educación rural en Chile es primordial, la escuela rural trabaja principalmente en el rescate y la valoración de la vida campesina, que por mucho tiempo ha sido percibida como algo negativo, muy relacionado a la pobreza, pero que no es así, son las bases de la sociedad; y es que la vida campesina es lo que mantiene una sociedad en

cuanto a la alimentación, el cuidado del medio ambiente, entonces para mí la educación rural es la base de la educación chilena". (Educatora Entrevistada 3, Sesión Grupal)

Por una parte tenemos la valoración de la identidad y de la tierra como en su uso instrumental para formar conocimientos y educación mediante el trabajo de agricultura por el que todos los **NNA** pasan, para abrazar su pertenencia; ya que sin ésta sería difícil pensar en una educación rural; y por otro lado está la valoración de la cultura y de la tierra como patrimonio cultural que debe permanecer, debido a que para la gente de la localización, es muy probablemente el único medio con el que se cuenta, a pesar de que este esté precarizado, asunto contra el cual lucha la escuela mediante su accionar para fortalecer el medio tanto para las identidades jóvenes como para aquellas más asentadas. En resultado, la revitalización concebida y asignada a la identidad rural por parte de la comunidad de educadores es reflejada por los estudiantes en sus discursos, los cuales expresan descriptivamente las preocupaciones y acciones concernientes al territorio. Por lo que; una mirada de los educadores comprende lo siguiente;

"Con los jóvenes se pueden hacer ejercicios sociales en paralelo con aspectos de matemáticas, lenguaje, en fin. Y a la larga, después se potencia la idea de volver casi como un asunto patrimonial. Es decir, una valoración de todo lo rural que no se conoce más que acá. Reconocerlo para fortalecer lo que los niños nos pueden aportar; por ejemplo, el nombre de los árboles, de los pájaros, los usos de todo esto, como de plantas medicinales, etcétera; y todas esas cosas deben ser una valoración". (Entrevistado 4, Educador)

Luego de la caracterización de la misión de la educación como apoyo vital para la dimensión cultural; a modo de expandir estas miradas sobre lo cultural se tiene que, en ciertos entornos de la localidad de San Pedro es posible teorizar a su vez sobre las repercusiones y consecuencias de la precariedad y de los índices de progreso colectivo muy paupérrimos; los cuales resultan en estos estados de abandono y segregación debido a los efectos del medio, del entorno social relacional y por consecuencias estructurales relacionadas con la multidimensionalidad de la pobreza y vulneración; y es especialmente esto una preocupación que en los últimos años ha caracterizado a los educadores y la misión territorial, ya que dentro de la comunidad rural es un apoyo que no se ha logrado materializar y que resulta muy difícil de llevar a cabo. Desde la mirada de los estudiantes; su discurso lo puede representar de la siguiente forma; *"San Pedro es un buen lugar, es un buen lugar pero yo creo que como todos; tiene lados peligrosos que es como el Badén, que hace poco asaltaron a un niño y donde se ve mucho esto". (Entrevistado 2 NNA)*

Esto puede ser interpretado de un modo en que los estudiantes comprenden una mirada que a su vez manifiesta una importante evidencia sobre la precariedad dentro de la comunidad de San Pedro; sector que es representado tanto por su espectro comunitario que realiza labores de apoyo a los grupos de individuos, como por los grupos marginados que han devenido en colectivos “antisociales”, en algunos casos específicos. Sobre lo anterior; y más específicamente con las representaciones de la precariedad; los estudiantes manifiestan un discurso que desde su perspectiva y condición histórica de vida, visualiza a la vulneración de diversas formas, según el discurso de los estudiantes, la vulneración puede ser observada por la forma en la que el resto de estudiantes se presentan en la escuela, se representan y cómo se desenvuelven; *“Lo puedo ver por la forma y vestimenta con las que vienen algunas veces”* (Entrevistado 1 de **NNA**)

Consiguiente a esto, según los relatos de los educadores, atravesando la mirada sobre el apoyo educacional y cultural, los pedagogos pueden observar condiciones de precariedad, que son representadas más allá de lo socioeconómico, acuñadas a aspectos formativos, familiares, culturales, relacionados a la vulneración del derecho a la educación, vulneración al derecho a un entorno óptimo para el desarrollo; etc.

“Eso yo lo comprendo como “sub-cultura”, yo diría que es además una cultura que si lo miramos aquí en San Pedro, es un caso más crítico que está enmarcado por la droga, la violencia, el tráfico, el microtráfico en donde los chicos están plenamente insertados... El término subcultura tiene sentido, digamos, especialmente acá en San Pedro; porque en San Pedro existen modelos sociales fuertes, digamos, negativos”. (Entrevistada 2, Educadora)

A su vez, estas condiciones de precariedad también están desencadenadas a raíz de desestimaciones culturales realizadas por la distinción de pertenecer a una comunidad rural y esto sumado a que muchas personas de la localidad están sujetas a un medio que les vulnera y que no les permite desarrollarse, ni integrarse a los ambientes que caracterizan una educación y formación necesaria; a diferencia de los entornos urbanos en los que la tecnología y los avances han irrumpido con un impacto importante, lo que por consecuencia genera distinción en los perfiles de los individuos, al ser más centralizados a los medios y servicios. Producto de esto, la identidad urbana emplea un abandono de la comprensión de la ruralidad desde el urbanismo y la incesante urbanización; la cual no genera espacios para los individuos segregados;

“En este momento en Chile es algo que no se observa, pero que está, que los chicos de San Pedro están invisibilizados. Que tiene que ver principalmente con que los colegios

tradicionales, urbanos y su nueva forma de educación han dejado de lado a la escoria de los colegios. Como que son los alumnos problemáticos, los alumnos que no son aceptados en cualquier parte, que precisamente son los que rebotan. Los que rebotan de la educación normal y que en verdad son generadores de conflicto y un montón de otras cosas más. Ahora el nuevo sistema educativo los está tirando para la cola. Los está concentrando sobre todo en colegios rurales administrados por las municipalidades. Entonces, siempre en los lugares rurales, la escuela rural está llegando a la escoria de los demás colegios; por lo que tenemos que por un lado está el que no se desescolaricen, pero por otro lado están generando un problema con la escuela rural. Porque no hay una integración universal de los estudiantes. Estos estudiantes están invisibilizados debido a esta desestimación de lo rural".
(Entrevistado 1, Educador)

Por ende, es posible de teorizar con los postulados de Freire (1996) con respecto a la educación bancaria, estableciendo que si los estudiantes que han sido desplazados desde una escuela tradicional al campo, significa que precisamente estas escuelas comprenden una educación carente de perspectiva social crítica, siendo un ente replicador y repetidor de las condiciones sociales y del status referido a estas, debido a que no existe una intención de apoyo a las condiciones materiales de existencia, a la situación social, evidenciando una inexistencia de una consideración social y humana más allá de concebir las figuras de los educandos y su dimensión simbólica solamente como aprendizaje técnico de conocimientos que poco y nada remiten a una comprensión de la realidad social del entorno, ni mucho menos un abordaje de esta misma problemática por ese tipo de educación, y esto supone un despojamiento cultural y formativo, derechos a la identidad en libre expresión y el derecho a la educación, siendo todo esto una desestimación cultural.

"Precisamente tenemos que hacernos cargo de un despojamiento que no es solamente social, psicosocial, lingüístico, o cultural, sino que es un despojamiento emocional y formativo. Ellos han sido despojados desde pequeños, entonces, tenemos por un lado la cuestión rural, por otro lado tenemos la cuestión del despojamiento y la vulneración, y por otro lado tenemos la situación social de la pobreza, pero también la situación cultural de la pobreza, la situación cultural de lo que implica la pobreza. Entonces, nosotros trabajamos como en un margen pedagógico de tensión muy alto, agravado por la invisibilización".
(Entrevista 3, Educador)

Los educadores representan el entorno de los estudiantes como altamente precario, lo que vulnera de cualquier forma la vida y los desempeños de esta; como fue mencionado con anterioridad, por lo que se establece también la existencia de la vulneración simbólica

desde la representación del entorno educativo bancario y tradicional que está presente en la urbe, con el cual los estudiantes de la Escuela Rural impactan perceptivamente, al ser la distinción muy marcada; siendo que los estudiantes tienen distinciones culturales a modo de distinción y diferenciación simbólica por parte de los representantes del creciente urbanismo.

“Nuestro rol es valorar a los chiquillos, porque sobre todo los adolescentes se sienten muy disminuidos frente a sus pares de colegios no rurales, valorar y destacar permanentemente todo lo que ellos saben, todo el conocimiento que traen, lo que viene de sus familiares, de sus abuelos y todo lo que saben de atrás para ponerlo aquí, entre todos, en el aula”. “Como está hoy día formulado el sistema educativo, es segregador, porque la primera opción muchas veces cuando un niño es complejo es expulsarlo del colegio, o decirle que pase un mes fuera del colegio, cuando sabemos que la escuela pública, debe tener otras funciones también, no solamente de que el niño aprenda un tema teórico y formativo, sino que también con todo lo que lleva las condiciones de vida”. (Educadoras Entrevistadas 4 y 5, Sesión Grupal)

Las precariedades y distinciones culturales pueden verse incrementadas debido a los tratos desde los entornos de los estudiantes, entornos relacionales directos, los cuales son descritos por los educadores desde el discurso que expresa;

“Y por otro lado, lo que yo veo en los chicos es que el aspecto formativo, cultural, rural, campo, rodeo, machismo, discriminación, ley del más fuerte, el latigazo bien dado es el que te va a dar, dentro de la evaluación social, te va a dar prestigio o no, entonces, el trato abismante que hay de género, y además problemas de carencia afectiva y formativa, con costumbres con una disociación entre esto tan postmoderno y digitalizado y costumbres tan brutales como el embarazo infantil, hay mucha deserción escolar, hay mucho embarazo juvenil. ¡Brutal!” (Entrevistado 3, Educador)

Esta distinción simbólica y cultural desde lo ajeno y lo urbano, se ve agudizada por los mismos entornos rurales, lo que resulta en una replicación ideológica en la que los individuos son incapaces de rendir cuentas sobre sus condiciones, lo cual es teorizado desde **Freire** en su cita a **Gramsci (1974)** sobre la hegemonía de la cultura en las ideologías, lo cual es abordado según un relato de los educadores el cual será presentado más adelante.

Lo que reduce el status en su sentido evolutivo para conformar una determinación inexorable de la condición de vida, lo cual según Freire (1970), no supone una emancipación de la opresión, ni siquiera fomenta a la concientización de la vida ni del entorno, por lo que esta distinción simbólica a modo de vulneración sistemática y estructural; se representa desde los educadores en base a testimonios que refieren y responden a problemáticas de los entornos parentales y sociales, y la dificultad que estos comprenden para tener una inserción social ni una movilidad de status; por lo que se puede establecer que la distinción entre urbano y rural en estos aspectos, solo sigue estableciendo aquella distinción cultural que conlleva precariedad multidimensional y vulneraciones que surgen a raíz de una pérdida de sustancia y esencia humana por parte de los individuos rurales, perpetrado todo por la desconsideración social y ética de lo humano en la vida rural.

Esto es posible de tratar a su vez con lo mencionado sobre las replicaciones de los status y de la pobreza; y los esfuerzos del dominio hegemónico del urbanismo, de su “formatividad” y de su institución educativa por actuar en fin de perpetuar estas condiciones materiales de los individuos y categorías sociales conformadas por las clases, es decir, no generando ningún cambio social ni aporte cognoscente a la sociedad, debido a aquellas acciones mediante las cuales se determinan los individuos y sus grupos sociales, lo que deviene un sesgo, es algo distintivo que está orientado a la distinción social, con evidentes motivaciones de separar, desplazar colectivos y marginalizar segregando a quienes carecen del mismo status debido a sus desposesiones sufridas material y humanamente. Esta replicación de status es lo que tratan algunos de los discursos de los educadores, quienes declaran que evidencian la existencia de una herencia de la desposesión por parte de las nuevas generaciones descendientes de aquellas que no recibieron aportes ni contribuciones, en asuntos sociales o estatales y que, resultaron expuestos a condiciones muy precarias y difíciles con las cuales no se enfrenta la realidad del medio, generando una separación, aislamiento, opresión sostenida y la difícil inserción.

“Sobre un asunto transgeneracional, yo creo que la cultura hegemónica de alguna forma ha llevado a que las familias, la generación que son nuestros apoderados, fueron más apartados, más expulsados de las escuelas y con eso del sistema, y que los niños ahora son más protagonistas de lo que existe aquí (Escuela), porque claro, nosotros vivimos a través de los apoderados, y en sus hijos vemos la expulsión que ellos han sufrido. Ellos no solamente han recibido un maltrato o una vulneración, sino un maltrato sistémico por sistema judicial, escolar, laboral, todo”. “Entonces creo que ahí hay una desigualdad todavía, que tiene que ver obviamente con una desigualdad estructural del país, pero que

hay todavía mucha desescolarización en los niños, y esto en sus padres y familias completas que no han tenido acceso, y por lo tanto eso los pone en una situación de desventaja frente a poder acceder a otros recursos y a poder desarrollarse plenamente”. (Educadora Entrevistada 4, Educadora Entrevistada 5 Sesión Grupal)

Junto con estas representaciones sociales y culturales sobre el sujeto de San Pedro y la imagen que recrea su percepción desde diferentes condicionantes que les afectan; es necesario avanzar con estos testimonios de acuerdo a la representación sobre lo que significa la educación y a su vez la ausencia de esta. Se realiza un énfasis en los discursos de los estudiantes quienes, desde una trayectoria precaria, han logrado re establecerse en la experiencia educativa, formativa y cultural de una educación inclusiva, democrática y popular que rompiendo con todos los esquemas tradicionales y bancarios de la educación, decide focalizar la pedagogía con un enfoque humano que busca garantizar derechos que puedan ayudar a la realización autónoma y auténtica de los estudiantes.

Llegados a este punto, es posible interpretar que según el discurso de los estudiantes, lo que representa la educación son posibilidades, creación de habilidades y facultades tanto técnicas como humanas relacionales que el individuo puede utilizar para integrarse en un medio, de cualquier dimensión, cultural, laboral; etc. De la misma forma, se presenta una mirada sistémica desde la perspectiva de los educandos, ya que se infiere según los discursos que ellos comprenden el requerimiento de toda dimensión laboral, el cual es haber concluido la etapa formativa escolar, lo cual demuestra que existe un nivel trabajado de concientización sobre este aspecto visionario y anticipador que significa comprender las implicancias de estar inserto en un medio que posibilite tu estabilidad, desarrollo y ascenso en las capas de la sociedad.

“No tener educación es que no puedes ahora trabajar si no tienes tu cuarto medio, pero ir a trabajar pero en el campo no creo que te saque mucho adelante, es bueno para empezar trabajando, sí, pero después hay que empezar a crecer más; porque en el campo nunca vas a ganar lo mismo que en una empresa”. (Entrevistado 4 de **NNA**)

En este sentido es destacable, debido a que abre la posibilidad de interpretación de las preparaciones realizadas por los educadores con respecto a la capacitación y preparación tanto perceptiva como dura de obtener, adquirir y sobre todo trabajar aspectos como los ideales propios de realización y las expectativas humanas enfocadas en la vida adulta. Además esto se sitúa en un sentido pragmático de la pedagogía al comprender que se debe reinventar el enfoque de abordaje al saber que los medios a disposición de esta localidad

rural no están surtiendo avances en sentido de oportunidades a puestos laborales; lo cual posee una influencia estructural de las determinaciones de la economía en estos aspectos. El problema quizá, que se deja a interpretar con esto, es que la preparación es libre, y esto encaja con el sentido democrático y dialógico de Freire (1992), que posibilita a interpretar que la valoración y el establecimiento de los trabajos de cultivo y agricultura es parte de la malla de base de la escuela, en sentido de abrazar la pertenencia, pero no comprende en sentido alguno un ánimo de reducir a los educandos a desempeñarse solo en ese rubro, en sí, es una educación que busca la invención propia y autónoma, teniendo siempre presente la relación con la otredad y la necesaria realización propia y colectiva a través de un sentido cooperativo humano y social.

“Si nos referimos aquí a la escuela, lo más importante es que tenga la base, las habilidades sociales blandas mira, nosotros claramente no educamos para un mundo competitivo, tal vez en un mundo competitivo las habilidades serían otras. Sería importante tener notas, sería importante sacar el mejor puntaje. No creemos que lo importante sea competir, lo más importante es colaborar”. (Entrevistada 2, Educadora)

Retornando al trato con las posibilidades de realización con la educación, el discurso de los estudiantes manifiesta una relación entre los relatos referidos a la percepción sobre la educación, en algunos relatos se manifiesta como se comprende la falta de educación. *“Sin educación significa un mundo sin trabajo, sin posibilidades, lo que aporta la educación en sí es el poder relacionarse con otros, es el hecho de no separarse”* (Entrevistado 1 de NNA).

Lo anterior es consecuente con la aseveración realizada previamente, ya que se puede evidenciar y comprender que los estudiantes cuentan con una amplia visión de lo que significan estas mismas carencias, y desde un sentido de vulneración, el hecho de tratar verbalmente estos temas puede motivar a interpretar que ha existido una importante atención y abordaje por el asunto de la educación, posibilitando y capacitando a que los jóvenes primero, tengan una re inserción formativa, trascendiendo esta vulneración, y luego capacitando a comprender aspectos a lograr y desarrollar respecto a su autonomía, el desarrollo evolutivo que posibilita; siendo así que los estudiantes visualizan las implicancias de sus condiciones anteriores, al menos en lo formativo. *“Lo que yo siento que es una falta de educación es cuando no se quiere hacer nada, la educación hace que se interese a aprender, emprender y tenga empeño”.* (Entrevistado 5 de NNA). A modo de complemento, este interés en aprender es trabajado desde los educadores en conjunto con los educandos, con la finalidad de cultivar el interés y la curiosidad que en principio corresponde a una curiosidad ingenua, pero que luego con el tiempo y en medida en que el estudiante aprende

e investiga a raíz de ser curioso e interesado, se atraviesa a la fase de la curiosidad epistemológica que hace crecer a los jóvenes en su realización de cuentas sobre sus realidades personales y sociales. *“La educación busca el perfeccionamiento voluntario de la persona, en sentido de trabajar y profundizar incesantemente sobre algo, investigando”* (Entrevistado 4, Educador).

Ahora bien, otro discurso de los estudiantes se sumerge en otras dimensiones del significado de la educación; en este caso se atribuye al aspecto cultural relacional, valórico ético y formativo; *“Las personas sin educación son las personas que roban, o las que, las que se quedan en la calle consumiendo y amedrentando”* (Entrevistado 2 de **NNA**). Referido a una educación equivale a tener valores sociales relacionales, en sentido de percibir a la comunidad; a la otredad y más específicamente tener en consideración que la incidencia del propio individuo y su comportamiento se ve reflejado en la interacción con el otro.

“Las personas sin educación son las de calle, a las cuales no les brindan el apoyo que necesitan, y por efecto claro, caen a las drogas porque muchas veces muchos jóvenes están en la calle por no tener la educación, o por no tener los beneficios económicos que otras personas tienen, un ejemplo; Mi primo era así por no tener los beneficios económicos para tener una buena educación, tuvo que sacrificar su propio desarrollo por criar a su hermano y lamentablemente por eso cayó a la calle”. (Entrevistada 3 de **NNA**)

Estas percepciones son posibles de articular, y conjugar con las expresiones del equipo educativo, el cual su discurso manifestó cuáles son los beneficios y los efectos de la aplicación de una educación que en términos generales resulta altamente integral desde una conciencia social altruista e incluso desde una posición política. A contraparte, el equipo comprende un discurso de lo que sucede en casos en los que la educación no logra conformar un espacio, un punto en el cual se pueda abordar, fracasando así la misión de abordar una formatividad que implique un concepto teórico de relaciones humanas y su implicación con la marginalización.

“El sistema, a pesar de que hay muchos programas nuevos; expulsa a los niños y expulsa no solo a los niños, sino que también a las familias, por lo tanto es difícil que un niño que ha sido expulsado pueda tener espacios, entonces creo que eso también está relacionado con que se los come el medio, y eso lamentablemente replica un sistema de pobreza que los mantiene atados a un trabajo que no es digno, un trabajo que es mal pagado, y sin tener oportunidades de desarrollarse como persona integral”. (Educadora Entrevistada 7, Sesión Grupal)

El efecto de la falta de educación en sí repercute en que los individuos y los colectivos tengan medios para emerger desde la marginalidad y puedan establecerse en el cuadro social que implica, estar anexo a la comunidad (cultural), ser introducido laboralmente, lo que contribuye a la estabilidad del status, formar parte activa de la comunidad en un sentido valórico relacional con la alteridad y la otredad en constante interacción dialógica y consensuada.

“Creo que el mejor modo de evaluar a una sociedad es por cómo se trata a los niños. Y no es un trato, sino cómo se protege; cómo se le dan las condiciones que van a repercutir en un desarrollo y que van a ser después una sociedad más humana. Un joven no te puede decir; no puedo, no tengo dónde educarme, es fatal, porque la educación te integra en un quehacer colectivo desde el punto de vista de la experiencia de estar con otros y con mis iguales, es enorme. La educación no solamente está en los textos sagrados, en los grandes, que por supuesto son maravillosos, está en ese quehacer. Yo creo que el quehacer es el espacio relacional que nos acompaña toda la vida. Tú puedes dejar de leer, pero no dejar de hacer cosas, no puedes dejar de estar con otros. Entonces, ese modo de convivir es, desde mi perspectiva, un hecho pedagógico significativo, y un hecho de convivencia, y un hecho de mirar al otro, de percibir al otro”. Bueno si consideramos entonces desde mi planteamiento que lo mejor que te puede suceder es tener una buena educación, lo peor es estar fuera de esta educación”. (Entrevistado 3, Educador)

Por ende, se puede establecer que la existencia de la educación y un entorno idóneo a esta, es la existencia de un espacio, un entorno de convivencia libre, igualitario y de respeto, donde los que participan tienen la oportunidad siempre de expresarse, comunicar lo que piensan y lo que sienten; es democrático.

VI.I.III Herramientas Socioformativas y Laborales para el desarrollo integral de los estudiantes.

Respecto a esta categoría, no se puede suceder sin mencionar previamente que esta sección aborda testimonios en los cuales los discursos de tanto los estudiantes como los educadores comprenden efectos de la socioeducación; los cuales son efectos en primer lugar, educativos, culturales, relacionales en términos de establecer una interacción pertinente con la otredad, y los aportes duros como aquellos que pueden desempeñar de forma práctica los estudiantes, como por ejemplo el trabajo de la agricultura o el manejo de herramientas tangibles. A su vez, un aporte formativo incluye a aquellos discursos de orientación vocacional sobre carreras de la educación superior.

“Un gran aporte de la escuela ha sido ayudarme y trabajar conmigo el asunto de la escritura ya que pude lograr escribir algunas canciones, y me ha ayudado a leer para seguir escribiendo, pero por sobre todo orientarme hacia la gastronomía que es lo que quiero estudiar para el futuro, además de aprender a soldar y a construir. Pero en sentido de optar por una carrera, elijo gastronomía, porque si sé hacer gastronomía, pues ya, puedo hacer más cosas y aunque no tenga trabajo, esas mismas cosas que hago las vendo en la calle, entonces sí me serviría para mí”. (Entrevistado 1 de NNA); Por lo que he evidenciado, existe un apoyo artístico por parte de la escuela y su atención de pedagogos sociales, quienes además de ayudarlo con su arte de escribir, impulsaron a que el estudiante llevase a cabo su inicio en el mundo de la música y de la expresión, ayudando con medios para desplegar este arte, junto con el involucramiento pedagógico de esta realización y el acompañamiento. (Bitácora de campo, Observación Participante)

Desde el discurso de los educadores; estos expresan que además de prepararlos con aquellas habilidades tangibles que se despliegan de forma práctica en un trabajo o rubro, se prepara y se educa en base a conformar las denominadas habilidades sociales para establecer nexos y redes, dimensiones las cuales pueden servir como medio para impulsar la inserción dentro del mundo social, relacional, cultural, laboral y socioeconómico; lo cual supone una perspectiva de educación que además de abarcar las restituciones en lo socioafectivo, emocional, establecen que junto a esto, el estudiante debe tener habilidades de consideración en las que pueda reconocer al otro de una forma auténtica y ejercer una interrelación de iguales condiciones, en base a valores éticos y respeto, expresando lo imprescindible que es buscar un nexo dialógico para discutir situaciones y objetos.

“Se les concientiza con asuntos mínimos que deben comprender para enfrentarse, incluso si no van a seguir estudiando, a un trabajo, a un supervisor o alguien que te va a mandar a hacer algo. Para que ellos se puedan enfrentar y en este caso poder seguir una instrucción mínima, entonces tienen que hacerlo de esa forma para que puedan abordar de mejor forma el actuar cuando ya alcancen la adultez o cuando se enfrenten a la vida real. Creo que lo abordaría más en términos de educación, más que las habilidades, las duras, porque él aprende la matemática, el lenguaje, como lo genera la malla curricular, aunque yo creo que lo principal en este momento para los chiquillos es la habilidad blanda, porque la educación sí es una herramienta para eso, es un puente; Pero lo que yo más intento transmitir es las habilidades blandas, que es como el estar a la par con otro, desempeñarse con otro. Las relaciones; las relaciones interhumanas, que creo que es lo que más deja, incluso a nivel de trabajo, ya que a tí no te buscan por tus habilidades duras, normalmente

te buscan por las habilidades blandas. Que vas a desenvolverte con tus compañeros, que te voy a instar a la par y esas cosas". (Entrevistado 1, Educador)

Se observa así el inicio de esta categoría de discursos con un detalle fundamental, que además se expresa en estos términos de educación en base a concepciones humanas, las cuales son a su vez habilidades para establecer una interacción ética con el otro, estableciendo así un aporte formativo y en proyección; un aporte laboral ya que posibilita que los jóvenes tengan en comprensión el resultado que puede tener una forma de referirse al otro, de una forma idónea al compromiso. Esta integración debe estar caracterizada por lo que el educador llama "habilidades blandas" que resultan ser en términos laborales; habilidades y capacidades de otorgar una significación a un objeto, a modo de generar conocimiento y cognoscencia de las formas de expresión y despliegue de la persona en este tipo de ambientes, y además desde una ética de comprensión del otro a modo de a su vez un respeto a su identidad, pero más que nada un valor cultural de que estas habilidades blandas sean capaces de lograr establecer al individuo en un marco relacional y en el medio social per se.

"Me han aportado en un sentido de controlar las peleas, a solucionar, o al menos sabiendo que puedo conversar al menos. con esto ya no hay tantas peleas como en otros colegios ya que estos, los profesores no te escuchaban, no te daban atención, y aquí es diferente porque ayudan a que yo esté calmado y me comporte bien con los demás" (Entrevistado 4 de NNA)

Lo anterior puede ser considerado un anexo a aquel discurso mencionado por una de las educadoras en las que ella expresa que en la Escuela Rural no se enseña a competir, no hay una lógica de disputa que estén cursando los estudiantes para determinar quien posee más habilidades duras y técnicas, o de quien posee la mayor cantidad de conocimientos sobre el contenido de una asignatura en particular. Aquí se evidencia que los educadores comprenden esta educación con el fin de contribuir a un cooperativismo entre los actores, sin ánimos de determinarlos a conflictividades por el valor numérico que representan, lo cual en sentido de Freire (1970) es muy destacable, ya que en esencia y en concepto, y al menos como ha sido evidenciado, la perspectiva de la Escuela Rural con respecto a la educación supone una oposición a la Educación Bancaria excesivamente racionalista y tecnificada, lo cual se expresa que no es el asunto central en lo absoluto, no es la finalidad ni tampoco el concepto teórico, ni la concepción colectiva; ya que la educación bancaria a su vez concibe que los educadores tienen la facultad de determinar lo que se aborda en lo educativo, a contraparte como la educación liberadora de Freire o los mismos conceptos de

la Escuela Rural, quienes establecen que los conocimientos de los educandos son contruidos por ellos mismos en base a los conocimientos originarios con los que proceden, respetando así sus libres preferencias.

“Se entrega esta escolarización como una herramienta para sostenerlo (al individuo) y de defenderse ante la vida, de identificarla, enfrentarla, de transformarla, cambiarla y de interactuar libremente con la realidad; esto es posible gracias a una buena educación. O sea, una buena educación es incomparable. Entonces buscamos escolarizar en el sentido de integrar en los chicos la pauta básica de convivencia con el otro. O sea, vamos al comedor, pero no puedes tirarle el plato al otro; por lo que nosotros tanto en nuestro apoyo como en nuestra línea pedagógica y en nuestra línea de convivencia, buscamos entregarles las herramientas, donde ellos puedan pararse sin tanta vulneración ante otro. Soy yo ante los otros”. (Entrevistado 3, Educador)

De la misma forma, es destacable la relación de la formación conjunta de herramientas entre educador y estudiante, y lo que aún es más importante y destacable es que esta formación de habilidades y facultades para la estabilidad social corresponde a una actividad, en forma de hábitos y ritmos que busca potenciar todo lo mencionado anteriormente, aunque nunca como una imposición desde lo pedagógico sobre lo que el estudiante debe aprender, sino que la opción de emplear un aprendizaje desde el mismo saber de experiencia vivida; **(Freire 1996)**. Por lo que a su vez es aún más importante el trabajo comunitario para la definición de habilidades, y que es importante que también además de las habilidades sociales, sean definidas las habilidades técnicas. *“Es bueno, porque yo antes de llegar sabía ya igual hartas cosas, pero igual aquí he aprendido bastante más cosas nuevas. Como el trato con caballos, que es lo que me gusta harto, además del respeto que le debo tener a los cerdos cuando opero en el campo con ellos, todas estas habilidades las he hecho aquí”. (Entrevistado 4 de NNA)*

A su vez, hay otros ejemplos de la conformación de habilidades duras y técnicas asociadas a las áreas en las que los estudiantes se han especializado con el paso del tiempo, las cuales han sido mencionadas como; cocina, trabajo de agricultura, trato con animales y su uso laboral, entre otras. Otro caso destacable emerge desde el mismo testimonio de los jóvenes. *“Me aportaron una habilidad importante que fue mejor mi estudio yes cierto, bien porque yo antes de llegar sabía ya igual hartas cosas, pero igual aquí he aprendido bastante más cosas nuevas. Como el trato con caballos, que es lo que me gusta harto,*

además me hicieron comprender que quería seguir la veterinaria gracias a eso”.
(Entrevistada 3 de NNA)

A raíz de lo anterior, de la misma forma es importante interpretar los testimonios y discursos de los educadores acerca de cómo han observado y percibido ellos que los estudiantes han desarrollado avances, nuevos aprendizajes y nuevas capacidades debido al trabajo pedagógico que busca trascender más allá de una educación teórica, la cual para este tipo de casos se aplica primero desde lo práctico, y luego el ejercicio de comprensión teórica de significantes y las significaciones atribuidas sobre el contenido. Esto se fomenta gracias a lo que se establece en la Pedagogía de la Autonomía (1996) con respecto a la ejemplificación de las acciones por medio de algo corporal o tangible para ayudar a una interpretación práctica en todo sentido, lo que es expresado por los educadores como una herramienta formativa para que los estudiantes sepan cómo comprender mejor las instrucciones.

“Por mi parte lo hago desde la forma práctica, primero práctica y después de la forma teórica. Creo que así es más fácil llegar a la educación a través de eso a los chiquillos, porque ven cosas tangibles y no tan imaginativas como las materias que la malla curricular nos obliga a pasar”. (Entrevistado 1, Educador)

Lo anterior aborda puntos de carencia importantes ya que, al suponer los estudiantes una carencia en lo educativo, en muchas ocasiones relaciona con los problemas cognitivos que dificultan el aprendizaje, en sentido de los estudiantes no comprender del todo una enseñanza que se expresa desde la oralidad; por ende se manifiesta un aterrizaje de esta abstracción teórica de lo que es exponer sobre un objeto, de cualquier ámbito en el que se enfoque la formación de conocimiento, por lo que ésta bajada pedagógica de la abstracción a lo tangible es un complemento que puede marcar una efectividad en la exposición de los contenidos; lo que es parte de las estrategias llevadas a cabo por los educadores para consumir de una manera más auténtica el conocimiento que emerge gracias a los ejercicios epistemológicos, los cuales aquí se evidencian que suceden también desde un aprendizaje práctico. Es orientar la abstracción; el significante y lo simbólico del aprendizaje según su aplicación crítica; distinción fundamental con respecto al método a la inversa realizado por la educación bancaria.

En ese sentido para nosotros el aprendizaje más valioso y la meta más importante es que el niño que salga de acá tenga suficientes herramientas para insertarse en el medio de forma plena, con su propia tradición e identidad. Aquí las habilidades duras y técnicas son importantes porque demuestran la especificación de cada trabajo y su desempeño, lo cual

es bueno para establecer un horizonte; pero a su vez son importantes las habilidades sociales blandas, laborales blandas, que es ser puntuales, ponerse ropa de trabajo, trabajar junto con otros, terminar junto con los demás, tener una tarea específica y terminarla, etc. Y bueno las habilidades técnicas son todo lo relacionado con los procesos en sí. (Entrevista 3, Educadora)

Es posible determinar que muchos de los aportes socioeducativos y muchas de las herramientas socioformativas y laborales tienen un enfoque que busca potenciar y promover las habilidades sociales “blandas” como es referido en algunos relatos; lo que se puede describir como la misión de la educación que comprende el trabajo y la búsqueda por idear métodos y formas de abordaje de aquellas capacidades para establecer nexos sociales que los jóvenes tienen neutralizadas y reducidas, estableciendo que no habría una vinculación con el medio ni con lo interactivo, ni mucho menos una inserción humana y laboral si el estudiante no comprende habilidades que le permitan establecer un estado interactivo y dialógico que resulte estar a la par con el status del otro individuo, o del colectivo mismo dentro de una interacción, sin generar condiciones que afecten a la relación y que haya una tendencia al aislamiento del individuo o en el peor de los casos, un aislamiento propio del resto del medio.

“Entonces los niños aprenden cómo funciona y por qué, o tal vez lo sabían antes, no lo sé, pero lo hacemos juntos. Ir a la feria, comprar, el sumo mercado, buscar las cosas de la cooperativa, entender cómo funcionan las diferentes organizaciones, cómo funciona este pueblo, Ana dijo lo de los oficios, que antes los visitábamos cuando estaban más presentes. De todas formas esto supone un ejercicio, un simulacro que realizamos semanalmente para fomentar las interacciones que los estudiantes tienen con el medio en general, y por otra parte; está aquella dimensión educativa que se potencia esencialmente siempre, que tiene que ver con las aspiraciones estudiantiles. Como por ejemplo, el acompañamiento que realizamos los casos de chicos que les interesa la agronomía por ejemplo, o a otros que les puede interesar veterinaria o también cocina internacional. Entonces yo creo que nosotros acá en la escuela contribuimos comunitariamente a que se sienten las bases para que los niños se proyecten en el futuro y logren también ellos desarrollarse profesionalmente”. (Educadora Entrevistada 1, Sesión Grupal)

VI.III.I Vulneración de los Derechos básicos.

Con respecto a esta categoría; aquí se revisan y se interpretan las acciones de los educadores que logran abstraer las vivencias, testimonios y contextos de los estudiantes con la finalidad de identificar las dimensiones y los ámbitos en los cuales la vulneración, como efecto de la precariedad, afecta en mayor medida a los estudiantes y sus familias, dificultando e incluso imposibilitando la incidencia de la educación. Esta perspectiva de interpretación también incluirá las dimensiones que vulneren los derechos de **NNA**, pero a su vez la vulneración a los derechos de familia.

Primeramente, se expresa una noción que identifica a la vulneración en primer lugar desde la categoría de lo que se trata como vulneración simbólica; o desde lo planteado dentro del mismo documento como los sesgos del adultocentrismo en los cuales los educadores, cuidadores o tutores efectúan, quizá sin intencionalidad alguna; un silencio hacia los jóvenes, estableciendo así que supone errores y contradicciones en la labor pedagógica; lo cual es un asunto simbólico a la vez, ya que se expresa que los educadores comprenden una autocrítica y una revisión de su labor mientras se emplea la práctica.

“Es una labor súper importante también escuchar a los chiquillos, porque muchas veces nosotros como adultos tenemos esa tendencia de querer nosotros hablar, pero es sumamente importante nuestro rol escuchar, escuchar lo que ellos nos quieren transmitir y en base a eso nosotros también poder gestionar situaciones que requieran ellos”.
(Educadora Entrevistada 1, Sesión Grupal)

Según el discurso de los educadores; esa tendencia a querer comunicarse por sobre lo que los estudiantes quieran expresar supone a su vez que no se realice una escucha y una atención dedicada, ya que en estos sentidos se pierde el foco de atención al restar importancia al momento sobre el discurso de los estudiantes; a su vez se interpreta una autocrítica sobre esto, lo cual puede ser interpretado como una conciencia sobre aquello y lo que significa en asuntos de no restar a los jóvenes. Lo anterior puede ser complementado con el principio de revisión de la práctica educativa dentro del mismo despliegue; ya que revisar las propias prácticas para determinar lo que aborda las problemáticas de los educandos y lo que no supone un abordaje idóneo es un trabajo por la reinención de las estrategias de los educadores, siendo estos críticos a su vez y en primer lugar es notable que esto suceda, ya que al existir una crítica sobre el desempeño pedagógico existe una ética; la cual en junto con la acción crítica impulsa a re-leer la práctica educativa y poder discernir; cuales son los métodos, técnicas y estrategias convenientes según los casos para

llegar al mejor ejercicio educativo y concentrar la curiosidad epistemológica y el desarrollo.
(Freire, 1996)

“Lo importante es despejar las trabas, son situaciones difíciles donde los niños no son escuchados, son menospreciados, o incluso donde son pocos escuchados porque sobre los niños se determina, los niños son determinados externamente a su identidad; no es una cosa muy fácil ser niño”. (Entrevista 2, Educadora)

Lo anterior categorizado como vulneración simbólica de los derechos, no deja de ser preocupante ya que, lo simbólico y el asedio hacia esta dimensión tiene que ver con una violencia que es implícita, que es tácita y que a simple vista no se observa de forma tangible, pero que se asienta en una realidad en la que si bien se neutralizan o desprecian discursos, esta vulneración simbólica se sostiene en la negación de las identidades debido a la precariedad, el no poder surgir autónomamente con una dirección de desarrollo debido a las complicaciones del medio; lo que es un atropello evidente ya que reduce y castra la expresión genuina de una identidad. Lo anterior puede ser complementado gracias a un testimonio de bitácora del investigador; el cual expresa, a modo de interpretar el discurso de un estudiante: que en su persona, aquellas vulneraciones simbólicas han supuesto impedimentos a su vez, ya que dentro de su núcleo familiar, existe una latente subestimación y neutralización de la manifestación de la identidad, al querer el joven elegir su desempeño genuino; que es a través de la música, asunto que es frustrado por los padres quienes quieren determinarlo a un trabajo agrónomo o ingenierías técnicas.

(Bitácora de Observación Participante)

A su vez, otro discurso sobre la identificación de la vulneración a los derechos básicos; consiste en aquella vulneración simbólica pero efectuada desde las categorías de distinción social que debido a la marginalización actualmente se han conformado; no bien abordado esto anteriormente, es posible remarcarlo aquí ya que, fue interpretado como representación social de la ruralidad y del mundo urbano en tanto este desplazaba al mundo rural; por ende al ser representado como un atentado contra las identidades; es posible de establecerlo en este apartado.

“Normalmente cuando nosotros participamos en los desfiles del pueblo los gritos, tal vez no ahora, pero hace dos años, tres años, ¡ahí viene la escuela de los tontos! Entonces yo no necesito decirte nada más al respecto porque se sienten desplazados. Es algo que ellos escuchan permanentemente. ¿Por qué? Porque no tienen uniforme, porque aquí no aprenden a leer o escribir según los otros. Obviamente mucha gente no sabe que nosotros

aquí tenemos el 50% del niño con discapacidad integrado al proyecto PIE, que en todas las otras escuelas solamente se admite un 7%. Esto es un sesgo. Es un sesgo totalmente fuerte. Además, nosotros tenemos el sesgo de rural, de especial y de sectores. Entonces, trabajamos con tres segmentos que normalmente en la escuela, incluso en el Ministerio de Educación, se ignora". (Entrevistada 2, Educadora)

Lo anterior se complementa desde el discurso de los estudiantes mediante la expresión que demuestra que la educación de la Escuela Rural ha supuesto la conformación de una enseñanza que ayuda a comprobar que estos sesgos hacia la ruralidad solo se deben a raíz de un prejuicio, de un estigma, y que estas nociones erradas llevan a su vez a emitir un discurso de subestimación desde la intencionalidad del perjuicio.

"Yo que llegue desde la ciudad, al principio fue diferente a como yo estaba en los otros colegios. Cuando llegué aquí estaba asustado de cómo iba a ser, porque se dice que la educación del campo es mala, es penca, no enseña. Pero después pasó el tiempo y fui mejorando, ahora le tengo confianza a todos aquí; Es que en este colegio se hacen mejores ejercicios; como escribir en el cuaderno y en grupo en la pizarra, es mejor que hacer guías cada uno". (Entrevista 5 de NNA)

Junto a lo anterior, es posible establecer que a su vez la vulneración al derecho a la educación es un factor fundamental para que las identidades sean privadas de su sustancia y de su expresión auténtica de su culturalidad; estas vulneraciones repercuten en la incapacidad de ejercer conocimiento y la nueva formación de este debido a la inexistencia de una curiosidad o de la intencionalidad de revelar nuevos significados y definir cómo referirse y actuar sobre estos; a lo que el relato de los educadores manifiesta que esta carencia y vulneración no solo tiene consecuencias en lo educacional, sino también en la definición de un espacio y medio de realización del individuo en términos humanos, económicos, laborales, etc. La repercusión de esta vulneración de derechos se evidencia como;

"Por supuesto que la vulneración repercute. Y que, a ver, la precariedad, las carencias, son un déficit, entramos con una carga muy alta y con que tenemos que bajar a reformular y a escolarizar niños, que se entiende que ya deberían estar escolarizados. Cuando un niño llega acá, de otro colegio, hay una línea pedagógica de ese niño que fue interrumpida y fue interrumpida, y fue al mismo tiempo un motivo de frustración. Se produce una frustración y se produce un nudo. Nosotros tenemos que desatar ese nudo, que nos puede llevar mucho tiempo". (Entrevista 3, Educador)

A su vez, el hecho de que exista una parte de la culturalidad de la zona que resulta ser muy tradicional con sus formas de vida, se interpreta que a su vez es un entorno que a pesar de no ser artífice de una vulneración directa como aquellos colectivos más violentos, tampoco conforman una formación necesaria al individuo en tanto se resta importancia hacia la necesidad de que su educación suceda y esté concluida, lo que genera una des-escolarización o un truncamiento de este mismo proceso, lo que agudiza las distinciones que pueden existir entre escolarización en oposición del mundo urbano y rural. Esto repercute de una forma muy complicada, ya que restar valor a la educación es ignorar todo el carácter revelador que la mirada crítica y ética conforma en modo de aproximación a la realidad social y a los despliegues relacionales entre individuos, interacciones las cuales debiesen pensarse en un acuerdo mutuo y colectivo, y es aquello lo que posibilita una consideración social que al no existir, resta sustancia al reconocimiento de otros individuos y otros colectivos. *“A decir verdad, no me gustan mucho las clases; de repente me desmotivan un poco, porque siento que no me da mi cabeza para hacer las cosas, nunca me dió y me cuesta estar en clases; y en cambio se ve más lo mal que me comporto, por eso llegué aquí, en otras partes nunca estudié y solo peleaba”* (Entrevistado 4 de **NNA**)

A su vez, debido a este testimonio es importante recalcar que estas vulneraciones a los derechos relacionados con la educación muchas veces desencadenan que los estudiantes logren una formatividad o un aprendizaje nuevo, lo cual es importante pero que a veces sucede cuando los estudiantes son mucho mayores para conformar habilidades que en muchos casos son adquiridas de forma innata incluso, si es que existe un apoyo fundamental y una vinculación parental que garantice el apoyo, y si este apoyo no es garantizado desde los mismos núcleos de hogar, significa una desestimación de la afectividad, que en sí repercute como ya hemos visto anteriormente, en las motivaciones para establecer un ritmo de aprendizaje adecuado.

“Con ellos los que más está este vínculo porque son los más falentes, los más necesitados de aquella porque existe el que lo nombraba recién como el uno, pero es algo tangible que hay una carencia de este afecto parental, El ser es uno, entonces el afecto emocional o si se ven afectados emocionalmente por algo obviamente los va a repercutir en su forma, en sus ganas de querer participar anímicamente en las clases o en estudiar”. (Entrevistado 1, Educador)

Esta falta de vínculo supone que en algunas ocasiones no existe, por parte de lo parental, una percepción de lo relacional como algo humano, como algo afectivo que incide y que a raíz desde esta noción de empatía si así se quiere llamar, se establece un vínculo afectivo

parental que es sustancialmente fundamental para que los estudiantes puedan sentir y percibir que sí existe una relación de significación por parte de los padres, lo que contribuye a aquello que relata Freire de la gratificación y el deseo por querer formar nuevo conocimiento que desemboca en la formación satisfactoria de algo nuevo, ya sea habilidad o conocimiento y que es una parte fundamental de la educación al establecerse esto como un gozo, una suerte de optimismo al ver los resultados del esfuerzo a raíz de la perseverancia. **(Freire, 1996)**

“Y desde esa perspectiva y coincido con la tía Eli en el sentido de que las consecuencias de una vulneración grave o de un trauma efectivamente afectan el desarrollo y por lo tanto esos niños van a tener dificultades para desarrollar todo lo que significa sus distintos aprendizajes en las distintas etapas, ya que un niño que viene de una familia que ha estado con estrés y violencia no aprende, no se desarrolla, no es feliz”. (Educadora Entrevistada 3, Sesión Grupal)

Ahora bien, la falta de educación y de escolarización supone una vulneración, pero que lleva a inconclusiones humanas en otros aspectos esenciales del desarrollo; si bien observamos que la falta de educación repercute en la inexistencia de una perspectiva crítica que proponga la transformación y el devenir permanente en un avance personal en capacidades y facultades, también existen repercusiones en lo cultural además, en esas carencias que restan valor a asuntos trascendentales como lo puede ser la educación. *“Tiene que ver cómo culturalmente es lo que más afecta. Por ejemplo, los chiquillos tienen celular antes que zapatillas, o tienen celular antes que se laven el pelo en la mañana, o cualquiera de esas índoles de cosas mínimas que una persona tendría que tener” (Entrevistado 1, Educador)*

Si bien se mencionan las diversas dimensiones por las cuales pasa la vulneración, es imprescindible tratar aquella vulneración que mayormente se deja ver porque en muchos casos es lo que más determina a un individuo, familia o colectivo. La vulneración socioeconómica es la más notable de todas y se expresa desde el relato de los estudiantes, es decir de quienes lo vivencian en muchas veces de la forma que;

“Por ejemplo las personas de la calle a las cuales no les brindan el apoyo que necesitan, y por efecto claro, caen a las drogas porque muchas veces muchos jóvenes están en la calle por no tener la educación, o por no tener los beneficios económicos que otras personas tienen” (Entrevistada 3 de NNA)

Por consiguiente; se tiene que la vulneración se manifiesta multidimensionalmente, lo que determina que el abordaje para esta problemática suponga una diversidad de acciones, métodos, técnicas, instrumentos y sobretodo el esfuerzo pedagógico y estudiantil humano de, en primer lugar aproximarse críticamente hacia los entornos de los estudiantes, lo que por parte de los educadores debe ser impulsado desde una percepción que destaque y se preocupe esencialmente por las diversas expresiones de aquella vulnerabilidad; lo que en un principio es establecido por los educadores que, se observa dentro de un ambiente de ritmo diario y cotidiano del trabajo cooperativo; argumentando así la importancia de lo anterior debido a que, es observable y se puede visualizar, reconocer e identificar una problemática social asociada a la vulneración en jóvenes al estar dentro de un ambiente que implica un trato relacional y demanda convivencia para que esto se desempeñe, generando así una suerte de metodología para esta aprehensión o identificación de la vulneración y sus vertientes mediante el reflejo de estas condiciones en como el estudiante se desenvuelve, responde y convive con el resto, estableciendo así una acción con ánimos de quebrantar la vulneración en todos sus formatos; el discurso de los educadores es: *“Quebrantar, digamos, un poco la vulnerabilidad que tenían los niños, es lo primero”* (Educador Entrevistado 4)

Al expresarse estas vulneraciones; los educadores de la misma forma, si pueden identificar las vertientes y las emergencias de las vulneraciones, lo pueden hacer en un caso en que esta surja desde el mismo entorno familiar, el cual según los educadores posee modelos ásperos, modelos sociales perjudiciales y lo más complejo de todo al ser los individuos de la parentalidad poseedores de una psicología alterada y dañada; lo anterior establece la preocupación por la extensión mencionada en el presente, sobre la ayuda y el socorro a situaciones obstaculizantes de vida en las familias. *“Siempre pienso yo que podríamos nosotros hacer algo al respecto. O sea, una escuela para padres debería ser una cosa permanente. Y lo vemos aquí a cada rato en las reuniones. Como que la orientación psicológica que tienen los padres no es buena”*. (Educador Entrevistado 4)

El quebrantar la vulneración es el ejercicio que, según se teoriza y se interpreta en el presente análisis, posibilita y define las condiciones tanto generales como materiales para que el fenómeno de la educación pueda surgir didácticamente, autónomamente y sobre todo, de una forma genuina en la que el estudiante pueda abrazar toda esa ayuda que se le está otorgando, que pueda discernir entre su ambiente relacional original y este paralelo establecido que busca garantizar derechos básicos, lo cual a través de esta seguridad, progresivamente comprende a torcer y sobrepasar los puntos que vulneran y reducen a los

jóvenes, generando así un acto ético tanto en lo pedagógico como en lo humano **(Freire, 1970)**.

“Creo que la contención, en la acogida, en la tramitación de las emociones y de las vulneraciones de los niños, en la derivación, en ver efectivamente cómo nosotros podemos recibir a los niños, se puede atravesar esta gran muralla que, antes de llegar al conocimiento y a toda la experiencia de educación, si tú la quiebras, la vulneración, no vas a poder educar”. (Educatora Entrevistada 7, Sesión Grupal)

Lo anterior significa un principio fundamental de los postulados educativos de Paulo Freire, al demostrarse a raíz de los discursos, la existencia pertinente y la incidencia de aquel compromiso con los jóvenes para comprender y luego quebrantar aquello que los destruye; se podría decir que es la neutralización de la desvalorización de los seres, dentro de un ejercicio de revitalización de la cultura, como se mencionó con anterioridad; en esto es posible determinar lo de Freire, que son requerimientos educativos que se cumplen; como **“Enseñar exige compromiso” o “enseñar exige la aprehensión de la realidad”.** **(Freire, 1996)**

El establecimiento de una preocupación a raíz del compromiso, significa que esta preocupación trascenderá incluso a los espacios que no remiten a la educación o a lo netamente pedagógico, como el aula; este compromiso realmente debe estar constituido por un valor tal atribuido hacia los jóvenes por parte de los educadores, valoración la cual a su vez debe ser genuina por parte de los educadores, esto compete a lo establecido en la Pedagogía de la Autonomía con respecto a los principios de “enseñar como una especificidad humana” que expresa que enseñar debe tener seguridad, de aquí con lo genuino, además de la competencia profesional; esto va de la mano en conjunto con el compromiso, además desde otro punto Freiriano de la educación sobre el comprender a la educación como una forma de intervención en el mundo. **(Freire 1996)**

Este compromiso requiere integración; por lo que la tramitación de las emociones y la afectividad en la acogida requiere de establecer un ambiente que integre a su vez a todos los miembros de la comunidad por igual, lo cual invita a interpretar que el factor relacional que es trabajado para una mejora afectiva humana; guarda una esencial conexión con la dimensión cultural y lo simbólico.

“Para modificar aspectos culturales se requiere tiempo, dedicación, formación, recursos, capacitación, se requiere al mismo tiempo, un espacio genuino, un espacio honesto,

entonces a diferencia de un colegio urbano, donde la gente almuerza... Los que hacen el aseo acá, los que dirigen allá, los niños en este otro lado, los cocineros en este otro lado. Entonces aparece un mundo fragmentado en su compartir. Nosotros allá (Escuela Rural) tenemos una gran ventaja. De hecho, cuando me dijeron, oye, allá almorzamos todos en un mismo hall, dije, que bueno, eso es una gran ventaja. O sea, yo puedo estar con las personas que dirigen, almorzando cualquier día en el comedor. En este sentido el fetiche urbano de la velocidad no nos sirve, ya que las transformaciones culturales genuinas no se dan tan rápido como lo esperamos” (Educador Entrevistado 3)

El apartado en el cual el educador explica su percepción sobre la realización urbana de la escolaridad, es relatado a modo de establecer que un entorno idóneo para la realización de aquellos cambios culturales en la identidad, es un espacio en el cual aquellas relaciones y cambios necesarios sean trabajados a modo plausible; “; lo cual argumenta todas las explicaciones anteriores mediante las cuales figuran testimonios sobre la educación urbana desde percepciones como la desconsideración, la idealización sobre las habilidades y conocimientos que los estudiantes deben tener, y la segregación con la que resultan los estudiantes con entornos precarios a raíz de no cumplir con aquellas exigencias técnicas e identitarias, remarcando una conclusión posible; que es la que manifiesta que la Educación Tradicional o “*Educación Bancaria*” según Freire (1970,1996), no está formulada para luchar contra las condiciones de vida de los oprimidos, no considera la multiplicidad y diversidad de las identidades, y mucho menos considera en incluirlas en sus proyectos educativos debido a sus incabamientos.

VI.II.II *Un contexto de carencias en el curso formativo..*

Esta sección nos lleva a comenzar de la forma en que, se expresan aquellas inconsistencias que los educadores representan que los estudiantes han tenido en sus anteriores pasos por establecimientos educacionales, y de aquellos testimonios que expresan mayores contradicciones sobre los resultados de la educación aplicada. Según el testimonio de los jóvenes; “*Me han servido muy poco las clases, porque siento que no hay tantos apoyos para que uno sepa lo que quiere estudiar, suelen ser en los mismos trabajos de siempre, No sé si me va a servir en esta escuela, pero sé que en otra escuela me va, me va a servir si termino el colegio, porque aquí no están las opciones que quiero; que son más el soldar y la mecánica realmente, cosa que esta escuela no tiene*”. (Entrevistado 2 de **NNA**)

Lo anterior supone un obstáculo que emerge dentro de las mismas orgánicas educativas, al dejar en claro el estudiante y su percepción que debería existir una mayor diversificación de

los rubros a los cuales un estudiante puede optar, lo que quiebra un poco el testimonio anterior de la libertad de expresión y de elección de los caminos a realizar; pero no es todo en un sentido fatalista, ya que se podría aseverar que lo anterior supone una necesidad de mayor inversión tanto desde la entidad como desde el apoyo estatal para conformar esas nuevas especialidades que sean más tecnificadas y apunten a una directa inserción laboral.

Dejando atrás la contradicción anteriormente mencionada, es posible centrarnos en los discursos de los educadores con respecto a cómo ellos evidencian las inconsistencias educativas, las deserciones escolares y la problemática que supone realizar seguimientos con las familias para fomentar la asistencia a la escuela y que no se sigan perpetrando los atropellos a los derechos esenciales, con la finalidad de por lo menos, conformar una educación completa que posibilite a una inserción al medio.

“Entonces, sencillamente, son niños que están en edad de educarse, pero están desertados del sistema. Como aquí ocurre, de repente. Llegan con muy buenas intenciones, pero no asisten. Entonces, no tienen experiencia, qué sé yo, de educación, nomás. Y eso es para mí. ¿Y una falta de educación sería una carencia en valores o una carencia de muchos ámbitos? Seguramente que de muchos ámbitos”. (Educador Entrevistado 4)

A su vez, los estudiantes manifiestan un discurso que expresa el mismo desplazamiento desde los sectores hegemónicos de la educación y de la sociedad al no querer insertar, aceptar e incluir a aquellos que sistemáticamente han sufrido las consecuencias de una carencia en ámbitos del desarrollo humano.

“Llegué en el año 2021, y fue porque tenía muchas peleas en el colegio, y nunca he tratado con los profes pero tenía peleas en otros colegios, entonces por eso llegué aquí, porque tuve problemas con mis compañeros”. (Entrevistado 4 de **NNA**). Con lo anterior, existe un tipo de discurso por parte de los educadores que expresa abiertamente que los estudiantes que ingresan a la Escuela Rural suponen la figura de un individuo que ha sido desplazado de cualquier otra institución, es decir; que no han soportado y que la educación tradicional no ha sabido, o no ha tenido la intención de suplir sus condiciones o al menos tratarla para su inserción; y con respecto a esto, se confirma lo teórico de la educación bancaria de Freire que carece de una misión humana, consciente socialmente y altruista, la cual no está pensada para tratar temas de pobreza o siquiera las inconclusiones a modo de incabamiento (**Freire, 1970**)

“Yo creo que es importante entender que los chicos que vienen a nuestra escuela, muchas veces son alumnos que han sido expulsados de otras escuelas, de otros establecimientos. No expulsados en términos formales, ya que no se puede expulsar a un alumno directamente; pero sí condicionados, o que han desertado, y que han tenido una inserción muy irregular a la escuela durante toda su etapa educativa; o sea, somos una escuela donde llegan niños que no son recibidos en otros lados, nadie nos elige a la primera. Lo que por ende designa a que los chicos empiecen a desarrollar actividades cotidianas día a día que en muchos casos no contienen una supervisión adulta, que están gran parte del día solos”. (Educatora Entrevistada 2)

Conforme expresada aquella noción, es posible interpretar que aquellas deserciones o irregularidades en el plano educativo se ven perjudicadas debido a la falta de acción de los padres y de los tutores, lo que desencadena una problemática en la que se puede evidenciar una incompetencia desde lo parental, y una desconsideración que genera que exista una autonomía exacerbada dentro de las actividades y cotidianidades que emplean los estudiantes, quienes al atravesar una interacción con el medio que carece de una supervisión parental afectiva; ellos al no tener la dimensión afectiva y relacional definida y trabajada, están en una posición riesgosa de descender a aquellos cuadros sociales que perjudican aún más y que en lugar de impulsar, conforman el hundimiento, sucumbiendo así a todos los estigmas y determinaciones del mundo opresor, segregador, urbano y replicador de las condiciones de vida. Frente a esto, sería pertinente implicar aquí a Freire en sentido de que no existe una educación al no haber una conciencia, una motivación del interés y un afianzamiento de la curiosidad reveladora al estar estos jóvenes insertos en el medio de forma autónoma, sin apoyo, seguimiento o parámetros que busquen localizar lo integral y desarrollista en las personalidades y conciencias, esto en sí sería un ejercicio vacío de aprendizaje al ser algo arraigado en el libertinaje **(Freire, 1996)**.

Según los educadores; esto es concebido de la forma en que se expresa la percepción de la imagen del sujeto de San Pedro, con respecto a la categoría de escolares, y es que lo describe primeramente mediante problemáticas como; un nivel alto de deserción escolar, pero por sobre lo anterior, figura lo que los educadores destacan como una *“inexistente clarificación de la vida, que es posibilitada por la educación”*. Y en el relato anterior se puede evidenciar que este sucumbir de los estudiantes a la vida paupérrima, baja y perjudicial se ve desencadenado por la inexistencia de un sentido a realizar, de la clarificación de la vida y de las aproximaciones cognoscentes que determinan modelos de acción según preferencias y perjuicios; en los que los estudiantes pueden discernir que es

beneficioso o que es destructor para ellos mismos, en un sentido de concientización de la manifestación de la opresión (**Freire, 1996**).

El discurso se relata desde una perspectiva en la que se expresa y se argumenta sobre una crisis en los valores familiares debido a esta desustancialización de los vulnerados.

“Estoy hablando de una crisis en cuanto a que en esta familia yo soy capaz de respetar a mi hermano que es más chico. Soy capaz de respetar las decisiones de mi hermana porque ella es muy distinta a lo que yo soy. Yo soy capaz de respetar las iniciativas de mi mamá de realización y que no nos involucra a nosotros”. (Educador Entrevistado 3)

Con esto el entrevistado expresa que un efecto de esta visión distorsionada de la vida que tienen los habitantes de la localidad y su cultura, son las costumbres con raíces de brutalidad y expresiones que él califica como *“Negativas”*, en un relato que manifiesta;

El educador se refiere directamente a los núcleos parentales como un grupo de la población de la localidad que está atravesando una fase de crisis; ya que, según sus palabras; la figura y el rol que aquellas parentalidades suponen se caracterizan por una ambivalencia, ya que por un lado está el deber de la familia de ser el pilar que puede sostener la vida de un niño y/o joven, y por el otro lado está aquella pérdida de sustancia del rol parental que descompone los vínculos que garantizan un cuidado mínimo y esencial; desencadenando una forma de referirse a su núcleo desde la transgresión de derechos fundamentales, y también una pérdida de respeto a las consideraciones y decisiones del otro dentro de la familia.

*.Yo creo en esa línea también, en el otro dentro de nuestra línea pedagógica, como base pedagógica en lo fenomenológico, en la otredad, y en lo que hablábamos, **la aparición del otro**; ya que es imposible realizar algo significativo sin el otro. Esto debido a que la libertad está relacionada con el otro, con cómo nos relacionamos”.* Lo anterior nos impulsa a aseverar que, una forma de restaurar aquellas experiencias esenciales que se han perdido para los jóvenes es establecerlos en una contextualización en el que el estudiante deba insertarse, no adaptarse (principio fundamental de Freire y la integración del individuo en el mundo) (**Freire, 1970**) en un medio que tenga bases humanas de convivencia, lo que conlleva una necesaria transformación de cómo se comprende el entorno, lo social, lo relacional, las acciones y los hábitos relacionadas a esta que deben ser sometidas a rupturas en la identidad para abrir paso a nuevas manifestaciones de esta, lo cual supone

un cambio cultural, lo que se puede ver imposibilitado en la educación tradicional según el discurso de los educadores;

“Hay una invisibilización, ya que nos encontramos en una sociedad que es hedonista, es narcisista, capitalista, pero así. En estos momentos nuestras relaciones, nuestras relaciones a nivel de instituciones, nuestras relaciones sociales, están reguladas por el capital. Es absurdo, es ridículo, es así cómo está manejada la educación desde la institución, desde la política, desde los privilegios, desde el lucro, ya que aquí se pierde aquella misión esencial de formar, de una clarificación, de transparencia, de empuje, de dinamismo, de vitalidad y de una sociedad total”. (Educador Entrevistado 3)

El establecimiento de este ambiente restitutivo y que busca el fomento humano es el método de lucha que comprenden los actores pedagógicos de la escuela para intervenir en el medio y poder contribuir de una manera social y consciente, al beneficio de la comunidad en términos de cursar existencias dolidas, heridas, trastornadas y revocadas de la composición subjetiva, emocional, relacional y afectiva que tanto compone lo irracional del ser humano, que es aquello que define la característica de la identidad.

Este establecimiento de la experiencia simultánea de la escuela significa un apoyo ya que comprende un sentido de reconstituir las prenociencias, y de resignificar aquellas frustraciones y aquellas nulas disposiciones a modo de “*nudos*” con las cuales los educandos “*ásperamente*”, se dirigen y refieren a sus pares, con aquellos comportamientos desencadenados por las relaciones insuficientes y perjudiciales que pueden tener en sus entornos. El siguiente relato manifiesta esta orientación hacia la resignificación al ayudar a potenciar las autopercepciones y las expectativas con las cuales los educandos se consideran a sí mismos en el plano social;

VII. Conclusiones

Con respecto a los resultados obtenidos desde la discusión de los resultados a modo de análisis, y a modo de desenlace del presente trabajo investigativo; es posible realizar las

interpretaciones finales que el sondeo y lectura nos ha permitido. Estas últimas sintetizaciones de las categorías corresponde a, en primera instancia corroborar en qué medida los resultados dialogan y se anexan a lo establecido en los objetivos, generales y específicos; y por otro lado y de modo más fundamental, responder la pregunta de investigación planteada a raíz de una incógnita.

Primeramente, los resultados obtenidos en la primera categoría del **“Impacto Socioeducativo”**. A modo de interpretación nos es posible concluir que existe una significación muy importante con lo que respecta a los acompañamientos familiares. Esta medida se piensa en torno a las evaluaciones de caso asociadas a los estudiantes y sus problemáticas evidenciadas y reflejadas por el resto del estudiantado, y luego al preparar el abordaje educativo se descifran cuales son carencias y afecciones; las cuales en mayor medida atraviesan por una semejanza de las condiciones heredadas de forma transgeneracional desde lo parental hacia los estudiantes, dejando así existente el requerimiento de acción que busque cubrir necesidades que imposibilitan una concentración hacia la educación. En algunos casos se ha logrado un abordaje pertinente que logra estabilizar las condiciones materiales y relacionales de los estudiantes y sus familias, pero al ser francamente muy marcadas las carencias, este socorro se ve obligado a mantenerse y sostenerse en la aplicación a los objetivos, dejando así abierta la interpretación que posibilita a aseverar que las acciones no logran mejorar la situación de raíz y de contexto, pero si hace equivaler las condiciones para que la familia no sucumba a la desarticulación.

Para lo anterior se aplican diversas estrategias para incorporar a las familias a la cotidianidad de la Escuela Rural y su entorno de convivencia en sentido de legitimar a la otredad dialógicamente; y en el caso de **NNA** se les orienta a establecerse en el medio educativo el cual, les considera bajo el compromiso de escuchar y comprender democráticamente; junto con esto están acciones como apoyo psicosocial para problemas cognitivos y relacionales. También la mirada de los educadores demuestra que existe una comprensión de las problemáticas familiares y territoriales, desde lo que establecen que esto tiene un efecto de herida en la identidad juvenil la cual deben tratar y resolver para que exista la educación.

Esto se aborda desde lo relacional, afectivo y comunitario, estableciendo así que una reparación a la identidad es lo que posibilita la emergencia del interés y de la conformación de conocimiento. No bien llegado a este punto, están caracterizadas las prácticas socioeducativas y su despliegue, el cual aborda las dimensiones de reparación familiares, socioeconómicas, cognitivas, relacionales, educativas; y que la adaptación pedagógica

debe contener aquellas labores humanas que buscan la estabilización para que el educando enfrente su opresión y logre un retorno a la integración. De la misma forma se logra comprender aquello como pertinente ya que desde los mismos educadores se expresa que si no se abordan las problemáticas humanas no hay contenido que los estudiantes deseen alcanzar y aprender, lo que se evidencia que en algunos casos si se logra y existe un fenómeno educativo práctico y necesario, pero en otros casos no se evidencia tanto este efecto, lo que nos lleva a comprender que existen ciertos casos en los que hay estudiantes que no logran aprender del todo, pero que a su vez resisten debido a que estando en ese entorno se adhieren a un círculo social que es pertinente en términos integrales, lo cual es una resistencia debido a las determinaciones del medio y de la opresión que se genera, y a todas las expectativas estructurales y sistemáticas con las que pueden seguir siendo desplazados; lo que sigue siendo una labor social con mucho altruismo.

En un sentido opuesto, cabe sintetizar que los postulados teóricos de Freire no se reflejan en casos bastante específicos más vulnerables dentro de este estudio, pero sí que la pedagogía puede establecer y construir espacios en los que se protejan los derechos y la integridad de las personas que están expuestas a los asedios del medio actual, y en los que cursen puestos de guías sociales para la estabilidad de condiciones en busca de un ideal de emancipación. A su vez en esta categoría se interpreta que la mirada que comprenden los entrevistados con respecto a su entorno comprende mayormente concepciones y modelos de entendimiento de lo social que demuestran una representación negativa y paupérrima en quizá todos los ámbitos de la dimensión personal, social y económica, lo que evidencia así, de la misma manera que se caracteriza y describe a las labores y la función de la Escuela Rural como una entidad que busca sostener, socorrer, valorar y atender las necesidades, las desposesiones, las desarticulaciones personales y sociales, la protección a la infancia y la intervención familiar como parte muy importante.

Junto con esto, se describe también a la Escuela como un factor de incidencia en el bienestar y estabilidad social de los individuos y de los colectivos, y en muchas veces en el caso de los estudiantes, se abordan las carencias tanto materiales y tangibles como aquellas tácitas, en la consideración de su postura y existencia como actores sociales con voz y decisión en sus propias vidas. Además el factor cultural es importante, porque simbólicamente se construye un intento por quebrantar la vulneración simbólica a modo de estigma, sesgo y desvalorización que se le atribuye a las comunidades rurales; lo cual persiste en la resistencia tanto de los más oprimidos como de la identidad colectiva de la localidad y su gente.

Luego, se establece que la educación compete dimensiones fundamentales en el progreso social de status asociado a los individuos, comprendiendo a la labor educativa más allá de las aulas, de las salas, del contenido técnico que por reglamento ministerial debe ser propuesto a modo de exposición a los educandos; además de concebir a la educación de forma tanto cultural como reveladora de la realidad, manifestando que los valores transmitidos deben devolver el valor, sentido y revitalizar la zona de existencia que es San Pedro, que solo así existe una comunidad, mediante la interacción respetuosa, considerativa y consciente, generando un cambio de estructuras de perspectivas y fomentando que la gente dialogue y comprenda su cultura, con las características y problemáticas pero a la vez con sus fortalezas y desafíos.

A su vez, se reconoce la educación desde su característica transformadora mediante el desafío pedagógico que los estudiantes conforman, que es superar conocimientos a la vez que se trascienden heridas, y generando siempre nuevo conocimiento en base a la investigación con enfoques tanto prácticos como teóricos, a través de la motivación y apreciación genuina de la capacidad de aprehender nuevos significantes y construir conclusiones y bases personales desde estas nociones. De la misma forma se destaca el carácter transmisor entre generaciones que supone la vulneración, lo que implica una atención tanto a los jóvenes como a sus núcleos, ya que estos al ser directos repercuten en la estabilidad afectiva y emocional, amén de social de los estudiantes, siendo esto un fomento para la disposición al aprendizaje.

En otros aspectos, se visualizan las representaciones que los estudiantes comprenden sobre la educación y los beneficios que conlleva educarse, a lo que las representaciones siempre expresan que una falta de educación significa no poder ascender en el medio, no tener posibilidades, mediante la incapacidad de desempeñarse en términos laborales y relacionales, lo que acentúa la conclusión de la interpretación que nos deja a saber que la labor de concientización, capacitación y revelación del entorno social ha tenido un efecto significativo en la escolarización de los niños, venidos estos de entornos muy desamparados y algunos desde la inexistencia de núcleo. En estos aspectos, los educadores enfatizan en la formación de capacidades esenciales tanto laborales como sociales relacionales con la finalidad de que el educando en busca de una inserción al medio, pueda realizarlo sin verse perjudicado por ello; manifestando esto como el logro más destacable y la finalidad con la cual en todos los casos se busca educar. También desde los estudiantes existe un discurso que también percibe y describe la marginalidad de San Pedro

como un perjuicio a sus propias formaciones, lo que destaca que esta negatividad con la cual se refieren en algunos casos al entorno les ha significado en una conciencia notable.

Se caracteriza a la dimensión bancaria y urbana como exponentes de un gran desprecio hacia la gente, las cosmovisiones y los valores rurales, estableciendo así que la escuela, los estudiantes y la comunidad percibe un sesgo sistemático con respecto a su localidad, generando que esta ni siquiera al ser rural se adscriba al desarrollo local ni regional, estableciendo así una discriminación desde muchos ámbitos y una distinción que aporta a la segregación.

En lo que respecta a los aportes educativos, formativos y laborales que han sido obtenidos por los educandos, se expresa que la escuela les ha aportado en la definición de saber lo que desean para sus futuros laborales, así como también entregar herramientas prácticas y tangibles para que sean utilizadas y desplegadas en todo momento, tanto como habilidades para establecer un orden privado, para mantenerse en la cotidianidad, para ejercer un trabajo, pero más importante y por sobre cualquier cosa, las habilidades y herramientas de despliegue social que les ayuden a progresar en sus status y condiciones, a superar estas últimas y a poder asentarse dentro del medio que necesariamente involucra a una diversidad de actores.

En la segunda categoría de análisis, se abordan las condicionantes y la precariedad; manifestando que estas mismas tienen una diversidad de consecuencias y repercusiones que pueden desarticular tanto colectivos como individualidades generando desplazamientos y marginalizando todo a su paso como ya vimos, incluso una marginalización de sectores, como fue representado a través de los discursos. Estas vulneraciones primero se evidencian desde lo simbólico, ya que pasan por una segregación del territorio, que luego deviene en una segregación espacial al ser rural, conforme esto emergen las discriminaciones por clase social o condición material, luego comprenden las distinciones en el desarrollo de la constitución de hogares, su desempeño en los cuidados, la calidad de vida, la distinción entre una educación no inclusiva y aquella que considera socialmente, etc. Las vulneraciones principales corresponden a entornos violentos, no garantes de estabilidad, bienestar y entorno apto para el desarrollo, además que repercute en las dimensiones educativas al esto significar una herida que frustra y trunca cualquier manifestación, lo cual se ve agravado por la cultura y lo áspero de esta con sus interrelaciones. Se deja ver que los educadores conforman una detallada descripción y análisis de estos casos de carencias y problemáticas, lo que insta y motiva su accionar a abarcar todos los aspectos posibles, lo que a veces significa que es muy excesiva la

multidimensionalidad de las problemáticas que no es suficiente la labor de la Escuela, pero cumple con asegurar necesidades básicas y formatividades esenciales, siendo un ente estabilizador además de asistidor.

Dentro de esta dimensión; tanto los educadores como los estudiantes nos expresan abiertamente que la incidencia de su contexto y del medio en base al riesgo repercute con unas consecuencias severas para los individuos y su desarrollo; siendo esto una expresión de que la vulneración imposibilita el fenómeno de la educación en su sentido más significativo y sustancial, siendo así esto un incidente en su totalidad en cómo se diseñan los abordajes, y en mayor medida en cómo los despliegan en el día a día, siendo este compromiso y dedicación en la cotidianidad lo que posibilita el fenómeno de la educación, y en los casos más críticos el resistir de las identidades más desoladas. Con respecto a la respuesta a la pregunta de investigación, si se conforma el fenómeno de la educación, e incide notablemente en la estabilidad social de los individuos, pero si bien sucede de esta forma en algunos casos, hay otros en que no debido a las complicaciones y dificultades tremendas e incesantes que comprenden sus entornos de vida.

VIII. Referencias bibliográficas

- Agudelo, Nubia. Estupiñán, Norma (2009, Octubre) **“La sensibilidad intercultural en Paulo Freire”** Rhela. Vol. 13. Año 2009, pp. 85 - 100
<http://www.scielo.org.co/pdf/rhel/n13/n13a06.pdf>
- Morales, Ana María. Droppelmann, Catalina. Daniela Bolívar, Gonzalo Berríos, María Elena Santibáñez, Mauricio Duce, Miguel Cillero, Pablo Carvacho. (2018, Marzo) **“Análisis del proyecto de ley que crea el Servicio Nacional de Reinserción Social Juvenil e introduce modificaciones a la ley N°20.084, sobre responsabilidad penal de adolescentes, y otras normas que indica.”**, Centro UC políticas públicas. Recuperado el 15 de Diciembre de 2023.
<https://repositorio.uc.cl/server/api/core/bitstreams/896de7f7-8fca-4c9b-8c7a-1e5d268cbd28/content>
- Leon, Aníbal. Ángulo, Nayive (2005, Junio) **“Perspectiva crítica de Paulo Freire y su contribución a la teoría del Currículo”**, EDUCERE. Recuperado el 18 de Dic. 2023

http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-4910200500020000

3

- Aguayo, Benjamín. Lahr, Paloma. y Palma, Sofía (2023, sin especificar) “Buscando Mi Hogar”. Universidad de Chile. Recuperado el 20 de Dic. 2023)

<https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/192007/Tesis%20-%20buscando-mi-hogar.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Serra, Carles (2004) **Etnografía Escolar, Etnografía de la Educación**. Revista de educación. 2004, n. 334, mayo-agosto ; p. 165-176

<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/67344>

- Lozares, Carlos. Verd, Joan. Martí, Joel. López-Roldán, Pedro y Molina, Jose Luis (2011, sin especificar) “**Cohesión, Vinculación e Integración Social en el marco del capital social**”. Editorial Desconocida. Recuperado el 17 de Dic. 2023

<https://revistes.uab.cat/redes/redes/article/view/v20-n1-lozares-verd-marti-et-al>

- Duarte, Claudio (2015) “**El Adultocentrismo como paradigma y sistema de dominio. Análisis de la reproducción de imaginarios en la investigación social Chilena sobre lo Juvenil**”. UAB.

https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/18043/1/TTS_Ferr%C3%A9Ethel.pdf

- Fraga Salazar, Estefanía (2016) “**Influencia de los hogares disfuncionales en las habilidades sociales en los estudiantes de los novenos años de educación general básica de la Unidad Educativa “Daniel Reyes” de la Parroquia de San Antonio, Cantón Ibarra, Provincia de Imbabura, en el año lectivo 2014-2015**”. Repositorio digital universidad técnica del norte

<http://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/5143>

- Ferré, Ethel (1999) “**La infancia como construcción Social: Hacia una nueva construcción de niñez y adolescencia**”. UDELAR

https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/18043/1/TTS_Ferr%C3%A9Ethel.pdf

- Lathrop, Fabiola. Berríos, Gonzalo. Cillero, Miguel (2018, sin especificar) “**Debate: La Situación actual de los derechos de los niños, niñas y adolescentes en Chile**”. Anuario de Derechos Humanos, UCH. Recuperado el 22 de Dic, 2023

<https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/185266/DEBATE-Situacion-act ual.pdf>

- Berner, Heidi (2014, Diciembre) **“Pobreza Multidimensional en Chile: Una nueva mirada”**. Primera Editorial: Subsecretaría de Evaluación Social. Recuperado el 19 de Dic. 2023

https://www.desarrollosocialyfamilia.gob.cl/pdf/upload/berner_santiago.pdf

- Pavez Soto, I. (2012). **“Sociología de la infancia: Las niñas y los niños como actores sociales”**. *Revista De Sociología*, (27), 81–102. <https://doi.org/10.5354/0719-529X.2012.27479>
- Rodríguez, Iván (2013) **“¿Cuántas veces dejamos de ser niños? Un análisis de la representación social de la autonomía infantil”** *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, Number 143, Julio-Septiembre 2013, pp. (18) 75-92

<https://doi.org/10.5477/cis/reis.143.75>

- Ocampo, Javier (2008): **“Paulo Freire y la Pedagogía del Oprimido”**. *Revista “Historia de la educación latinoamericana”* (10), 57-72

<https://biblat.unam.mx/es/revista/revista-historia-de-la-educacion-latinoamerican a/articulo/paulo-freire-y-la-pedagogia-del-oprimido>

- Pardo, Joaquín (2017) **“Una aproximación a la construcción de la identidad de una egresada de un centro residencial de SENAME de Valparaíso”** *Universidad Andrés Bello*, (30), 1-103

https://repositorio.unab.cl/xmlui/bitstream/handle/ria/8732/a122835_Pardo_J_Un a%20aproximacion%20a%20la%20construccion%20de%20la%20_2017_Tesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Pionce, Kerlly. (2016) **“Análisis de los hogares disfuncionales y su afectación en el comportamiento de los adolescentes que viven en la Cooperativa Casuarina de la ciudad de Guayaquil”**. Editorial No disponible, sin paginación.

<http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/9702/1/PIONCE%20ERAZO%20KE RLLY%20TESIS.pdf>

- Gaitán, Lourdes. (2006) **“La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta”**. Editorial Desconocida, sin paginación

https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/84755309/gaitan_20mu_C3_B1oz-lib re.pdf?1650751348=&response-content-disposition=inline%3B+filename% 3DLa+nueva+sociologia+de+la+infancia+Aport.pdf&Expires=1701801411&



[Signature=NysYl2zJxnsSr4o1NCzHu09dkKMAfU-AiF~5msFOxcXYicbuaAZGiJFdaVT7MiL-ZCdPTjhfvorsJOTy1dDS2nZYMTSveoGLUfB8hOR7ylmfFIDhTodqVksOwwwkKcU3lqZKZ7LTBa1T3mgkUi8P3xOWu6EJyz~laOCwx~3BxZGAlhl-0zURBxcOch~F9eyrJaEkUblu1D77Qt1--zsjE62spp6c4gCuBulWQ-C7nxCU53HD6s9X45VYcB2PDq-igmqfaDOeHlofSwo8EeCvX3lxd1rDEN4nuG03g8OqcuV~to8zGbMth3jdZfz~dP-3NiYPKmtG2x9IRba1o6B9Jg_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](#)

- Chesney Lawrence, Luis (2008) **“La Concientización De Paulo Freire”**. Revista Historia de la Educación Colombiana, Vol. 11, Nº. 11, 2008, págs. (20) 51-72

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4015700>

- Liebel, M. (2019). **“Las infancias transnacionales desde las perspectivas postcolonial y decolonial”**. *Autoctonía. Revista de ciencias sociales e historia*, 3(2), 97-110.
<https://doi.org/10.23854/autoc.v3i2.134>
- Sepúlveda-Kattan, Natalia. (2021). **“Sociología de la infancia y América Latina como su lugar de enunciación”**. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales* 70: 133-150

<https://doi.org/10.17141/iconos.70.2021.4438>

- Nicolás Pinochet. (2017) El SENAME: Crónica de una crisis Una mirada psicoanalítica sobre el sujeto de Derecho y la institución de protección de la infancia, Editorial Desconocida. Paginación Desconocida

<https://revistas.academia.cl/6cdddb65-5f30-45fd-817a-87e4c85401d3blob:https://revistas.academia.cl/6cdddb65-5f30-45fd-817a-87e4c85401d3>

- Martin Munchmeyer, María Pía. Rozas, Joaquín. Alfaro, Jaime (2020, Junio) **“Análisis de los Marcos interpretativos de las Políticas de infancia en Chile (2014-2018)”** UAB. Recuperado el 23 de Dic, 2023

<https://papers.uab.cat/article/view/v105-n3-martin-rozas-alfaro>

- Cardona, Gemma. (2011) **“Una Desconstrucción y Análisis de Centros del SENAME: Las Perspectivas y Experiencias de los Jóvenes Una Desconstrucción y Análisis de Centros del SENAME: Las Perspectivas y Experiencias de los Jóvenes”**. Independent Study Project (ISP) Collection. (15), -45

https://digitalcollections.sit.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2049&context=isp_collection



- Freire, Paulo (1970) **“Pedagogía del Oprimido”**; GRAO
- Freire, Paulo (1996) **“Pedagogía de la Autonomía”**; Paz E terra
- Ruíz, Cristobal. Molina, Lorena. Alcaide Vives, Rocío (2018, Julio)
“Trabajo en red y acompañamiento socioeducativo con estudiantes de secundaria en desventaja social”. Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado.

<https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/8011/pdf>

- Guillén, Nicolás (2022) **“Una aproximación a la epistemología de las prácticas socioeducativas”**. Revista de epistemología y ciencias humanas. (3) 47-54

<https://www.revistaepistemologia.com.ar/wp-content/uploads/2022/06/www.revistaepistemologia.com.ar-revista-15-edicion-2022.pdf#page=48>

- Vergara, María del Carmen (2008) **“La naturaleza de las representaciones sociales”**. Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 6(1): 55-80

<http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>

- Varona-Domínguez F. (2020) **“Ideas educacionales de Paulo Freire. Reflexiones desde la educación superior”**. Medisur [revista en Internet].

; 18(2): [aprox. 10 p.].

<http://medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/4523>

- Navia, Cecilia (2008) **“La Pedagogía de la Autonomía en Paulo Freire”**. INED. 23-30

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2358910.pdf>

- Lucio-Villegas, Emilio (2015) **“Paulo Freire. La educación como instrumento para la justicia social”** Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS), 4(1), 9-20.

doi: <http://dx.doi.org/10.15366/riejs2015.4.1>

- Sotomayor, Gilda. (2011) “**De la educación bancaria en el Aula, a la educación problematizadora en la Red**”. Didáctica, Innovación y Multimedia. 1(1-7)

<https://ddd.uab.cat/pub/dim/16993748n20/16993748n20a15.pdf>

IX. Anexos

Pautas de entrevista Estudiantes:

PAUTA DE ENTREVISTA INDIVIDUAL (ESTUDIANTES)

Inicio / Introducción:

- Presentación de la Actividad – Presentación del trabajo de Tesis en curso: De qué se trata la Investigación.
- Expresar la información que garantiza los estados de **Anonimato y Confidencialidad** de los testimonios y relatos.
- Solicitar autorización unánime para grabar.

Estímulo Inicial:

- ¿Cómo podrías describir tu trayectoria en la Escuela?
- ¿Qué significado tiene para ti su forma de educación?
- ¿Cómo sientes tú que la Escuela apoya a la gente rural?



Etapas (Módulo) 1:

Estímulo: ¿Cómo te describirías a ti mismo y a tus pares del Hogar / escuela?

OE: Revelar el grado de incidencia que tiene la des-escolarización y un contexto social no favorable en la aceptación del currículo de contenidos y la disposición al aprendizaje.-

1. ¿Qué significa para ti el hecho de no tener educación?
2. ¿Qué piensas acerca de las situaciones difíciles que viven tus pares de San Pedro?
3. ¿Crees tú que los Educadores consideran tus problemas y condiciones personales al momento de evaluarte / calificar?
4. ¿Cómo defines tu disposición al aprendizaje? ¿Las asignaturas captan tu interés?
5. ¿Consideras que en alguna ocasión tus problemas personales han influido en tu desempeño escolar?
6. ¿Estimas que las contribuciones y los aportes educativos realizados por la escuela te han ayudado al desarrollo de habilidades?
7. ¿Consideras que la educación que cursas actualmente te está ayudando a pensar que deseas lograr? (Léase “Camino o senda profesional”)



Etapas (Módulo) 2:

Estímulo: Según tu conocimiento acerca de tus pares de la localidad, ¿Crees que las relaciones de los hogares son difíciles y problemáticas?

OE: Identificar las características de las prácticas Socioeducativas y la adecuación de la dimensión pedagógica; en relación al abordaje educativo y su pertinencia en estudiantes con realidades sociales precarias.

1. ¿Consideras tú que la educación ayuda a mejorar la relación entre pares de la escuela y el hogar?
2. La educación, ¿Ayuda a la buena convivencia?
3. ¿Crees que los profesores pueden ayudarte a mejorar tus capacidades?
4. ¿Cómo la educación te ha ayudado personalmente? ¿Qué valor le atribuyes a esto?
5. ¿Los educadores realizan un esfuerzo por escuchar tus complicaciones e identificar si estás en una posición dificultosa?
6. ¿Qué relación crees que existe entre la pobreza y el abandono de la educación?
7. ¿Has superado tus problemas personales con el apoyo de la escuela? ¿Ha sido un abordaje suficiente?
8. ¿Qué sientes acerca de tu cercanía con los Profesores?
9. ¿Hay algo de lo que te gustaría hablar que yo no me haya referido?

Pauta de Entrevista Educadores

PAUTA DE ENTREVISTA GRUPAL (EDUCADORES)

Inicio / Introducción:

- Presentación de la Actividad – Presentación del trabajo de Tesis en curso: De qué se trata la Investigación.
- Expresar la información que garantiza los estados de **Anonimato y Confidencialidad** de los testimonios y relatos.
- Solicitar autorización unánime para grabar.

Etapas (Módulo) Cero: Estímulo Inicial:

Estímulo Inicial: ¿Cuál es su visión acerca de la Educación? Y ¿Cuál es su misión como Educadores?

¿Cuál es, según ustedes, el rol que juega la educación en la formación de conocimiento de las identidades rurales?



Etapas (Módulo) 1:

Estímulo: ¿Cómo podrían describir las identidades de aquellos NNA sujetos a su escolarización?

OE: Revelar el grado de incidencia que tiene la des-escolarización y un contexto social no favorable en la aceptación del currículo de contenidos y la disposición al aprendizaje.-

1. ¿Qué significa para ustedes la des-escolarización, cuál es su concepción al respecto?
2. ¿Cuál es su percepción acerca de la precariedad en la que se encuentran los estudiantes?, ¿Cómo evidencian ustedes que la situación de los NNA repercute en el **desempeño en la escuela**?
3. A los jóvenes en la escuela; ¿Se les concibe como sujetos con capacidad de agencia activa y protagonista de su propia formación?
4. En sus prácticas; ¿los contenidos del currículo educativo formulado se construyen a partir de las situaciones coyunturales que engloban las cotidianidades de los NNA?
5. ¿Cómo podrían describir la recepción de los ajustes de los contenidos según el caso?, ¿De qué forma tienen influencia y repercusiones en la disposición al aprendizaje?, ¿Influyen los ajustes programáticos a potenciar las experiencias educativas?
6. ¿Estiman que lo anterior puede tener un impacto en la formación de capacidades humanas (habilidades prácticas y en parte teóricas)? ¿Se considera que los esfuerzos pedagógicos pueden contribuir en la formación de habilidades que el estudiante puede formar y disponer para su desarrollo evolutivo?, ¿Cómo se manifiesta esto?

Etapas (Módulo) 2:

Estímulo: ¿Estiman que las parentalidades de los estudiantes se caracterizan por una disfuncionalidad latente?

OE: Identificar las características de las prácticas Socioeducativas y la adecuación de la dimensión pedagógica; en relación al abordaje educativo y su pertinencia en estudiantes con realidades sociales precarias.

1. Los presentes; ¿Estiman que su visión acerca de la educación es considerada como educación social con focalización en sujetos populares?
2. Desde ahora (Educación Social) Socioeducación, ¿Se considera que se aplica con un énfasis en el análisis de las biografías de los NNA y sus trayectorias de vida?
3. ¿Se considera a la educación como un posible factor de cambio o evolución que puede potenciar a los NNA para la inserción a la sociedad?
4. ¿Se considera una educación que impulsa y posibilita la concientización sobre las propias biografías de los NNA?
5. ¿Creen que la educación posee un valor intrínseco?
6. En el esfuerzo de análisis y lectura del contexto situacional de los NNA; ¿Cómo los educadores pueden identificar y lograr alcanzar (léase “Comprender –Interpretar) los puntos que vulneran a los estudiantes?, ¿Cómo se da este proceso de reconocimiento de las situaciones más perjudicantes de sus vidas?
7. ¿Qué relación tienen los factores estructurales de carencias (pobreza intelectual, educativa, cultural, nivel socioeconómico crítico) con la desescolarización y la inconsistencia de las participaciones formativas?

8. Con respecto a los efectos de la adecuación pedagógica. ¿Pueden éstas comprensiones de vida contribuir a la resignificación de los efectos de la vulneración?, ¿Cómo la implementación de una educación personalizante puede aportar a las capacidades humanas y las biografías de vida de los estudiantes?

Conclusión y Etapa de Cierre:

7. **Preguntar la posibilidad de que se mantenga algún punto sin abordar, algo que los participantes consideren IGUAL de relevante discutir.**
8. **Cierre, agradecimientos.**

Fuentes: Ambas Pautas de Entrevista son de elaboración propia.

Modelo de consentimientos informados:

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES

San Pedro, Quillota. 6 de Noviembre

Estimada/o:

Usted ha sido invitada/o a participar de la Tesis “Caracterización de Prácticas Socioeducativas y dispositivos de trabajo territorial: Un análisis Holístico de espacios de vida rural y protección especializada a infancias y adolescencias en el Hogar-Campo Los Espinos y su institución paralela Escuela Rural Carola Reyes Pizarro”, investigación en curso realizada por **Rodolfo Fort Díaz, Tesista y estudiante de la carrera de Sociología de la Universidad de Playa Ancha.**

El presente documento es un formulario de consentimiento informado que tiene como objetivo entregar y aclarar toda la información que el lector necesite para decidir su participación en la investigación, la cual es completamente **voluntaria**.

Se asegura que la participación es **confidencial y anónima**, además de solicitar los permisos para grabar la instancia de conversación. Es fundamental destacar que el Tesista / investigador está obligado a responder todas y cada una de las preguntas que usted como lector tenga, incluyendo cualquier tipo de consideración, dudas y/o inquietudes. Cabe mencionar también que ambas partes (Tesista – Entrevistados) contarán con una copia de este formulario para su necesaria constancia.

El objetivo de este estudio tiene como propósito la profundización en los testimonios de los Educadores y de Estudiantes participantes de la “Escuela Rural Carola Reyes Pizarro” y la interpretación del investigador con respecto al aporte educativo, práctico, social, cultural y humano que comprenden los efectos del tipo de Educación Rural impartido por la Escuela.

Ante lo mencionado, cabe destacar que su participación no implica ninguna clase de riesgo, tampoco significa un compromiso mayor. Si bien, se hará un registro en formato de grabación de voz, esto no conlleva un peligro para su integridad como informante / participante.

ACTA DE CONSENTIMIENTO

Yo,.....,

Rut/Pasaporte....., declaro que el investigador principal de la

Universidad de Playa Ancha, Rodolfo Fort Díaz, me ha invitado a participar en el estudio **“Caracterización de Prácticas Socioeducativas y dispositivos de trabajo territorial: Un análisis Holístico de espacios de vida rural y protección especializada a infancias y adolescencias en el Hogar-Campo Los Espinos y su institución paralela Escuela Rural Carola Reyes Pizarro”**,

He leído y discutido la información anterior con el investigador responsable del estudio y mis dudas han sido informadas.

Se me ha aclarado que puedo realizar preguntas en cualquier momento de la investigación.

He sido informado de mi participación voluntaria, anonimato, confidencialidad sobre los diálogos, el objetivo del estudio, los procedimientos y actividades que implica este estudio

He sido informado/a y entiendo que los datos obtenidos en el estudio comprenden fines académicos y educativos.

He expresado mi aceptación y el consentimiento para el registro grabado de mi relato.

Si durante el transcurso de la investigación me surgen dudas respecto de la misma, o sobre mi participación en el estudio puedo contactar con el Investigador Responsable: Rodolfo Fort Díaz, Tesista de la Universidad de Playa Ancha. Teléfono: +56 9 98319112, Correo electrónico: rodolfo.fort@alumnos.upla.cl

- Entiendo que poseo el derecho de revocar mi consentimiento sin que esta decisión pueda ocasionar algún perjuicio. De acuerdo a lo declarado; firmo a continuación aceptando y confirmando mi participación voluntaria en el presente.



Universidad de
Playa Ancha
Facultad de Ciencias
Sociales