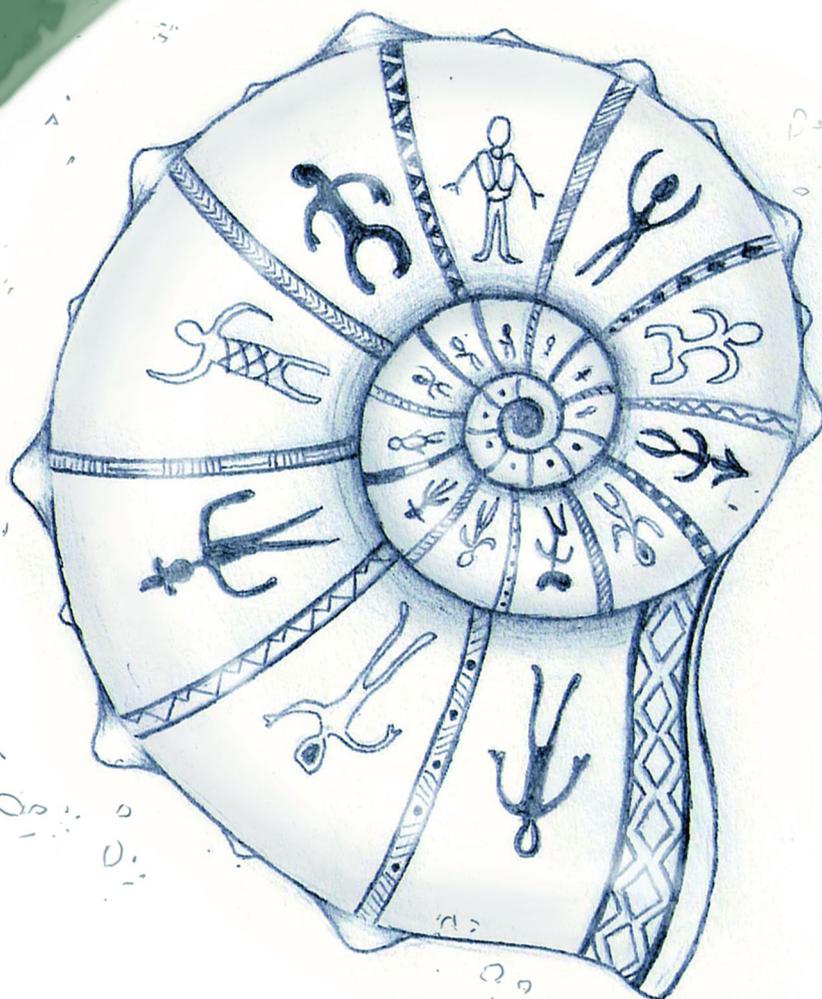




Universidad de La Frontera

EDUCACION SOCIAL Y EDUCACION DE JOVENES Y ADULTOS. REFLEXIONES, EXPERIENCIAS, PROPUESTAS



Guillermo Williamson C.
José Salazar A.
Jaime González F.
Isolde Pérez O.
(Editores)

Ana Martín-Cuadrado
Rosa María Zepeda R.
Rosita Garrido L.
María Antonia Cano-Ramos
Mauricio Alarcón S.
Macarena Williamson M.
Ursula Klesing-Rempel
Ilse Schimpf-Herken
Marta Ruiz-Corbella
Dante Bravo
Violeta Acuña
Paola Velásquez S.





Universidad de La Frontera
Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades
Departamento de Educación
Línea de Educación de Jóvenes y Adultos

Magister en Desarrollo Humano Local y Regional

EDUCACION SOCIAL Y EDUCACION DE JOVENES Y ADULTOS. REFLEXIONES, EXPERIENCIAS, PROPUESTAS.

Guillermo Williamson C.
José Salazar A.
Jaime González F.
Isolde Pérez O.
(Editores)

Ana Martín-Cuadrado
Rosa María Zepeda R.
Rosita Garrido L.
María Antonia Cano-Ramos
Mauricio Alarcón S.
Macarena Williamson M.
Ursula Klesing-Rempel
Ilse Schimpf-Herken
Marta Ruiz-Corbella
Dante Bravo
Violeta Acuña C.
Paola Velásquez S.



EDUCACION SOCIAL Y EDUCACION DE JOVENES Y ADULTOS. REFLEXIONES, EXPERIENCIAS, PROPUESTAS.

UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA - FACULTAD DE EDUCACION, CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN - Línea de Educación de Jóvenes y Adultos

Magister en Desarrollo Humano Local y Regional

Avda. Francisco Salazar 01145 Temuco, Chile

Guillermo Williamson C.

José Salazar A.

Jaime González F.

Isolde Pérez O.

(Editores)

Ana Martín-Cuadrado

Rosa María Zepeda R.

Rosita Garrido L.

María Antonia Cano-Ramos

Mauricio Alarcón S.

Macarena Williamson M.

Ursula Klesing-Rempel

Ilse Schimpf-Herken

Marta Ruiz-Corbella

Dante Bravo

Violeta Acuña C.

Paola Velásquez S.

Comité Evaluador

Iván Pedraza Gutiérrez. Universidad de Santiago de Chile, Chile

José Cardona Andujar. Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.

Diseño Portada: Aarón Mora M.

Revisión y corrección: Gisela Navarro M.

ISBN: 978-956-236-236-8.

Este libro es un producto del Proyecto “Diseño de un programa de formación inicial y continua de profesores bajo principios de educación popular e intercultural y educación social, en modalidad b-learning, para desempeñarse en la educación de jóvenes y adultos”. (2011-2012) Universidad de La Frontera, Chile; Universidad Nacional de Educación a Distancia, España; Universidad de El Salvador, El Salvador: Proyecto AECID España N° AP/035311/11; Proyecto DID Universidad de La Frontera N° DI13-PE06. También de las actividades desarrolladas por la Línea de Educación de Jóvenes y Adultos del Departamento de Educación de la Universidad de La Frontera, junto a la Coordinación Nacional y Regional de Normalización de Estudios del Ministerio de Educación de Chile.

Agradecimientos a:

- Decanato Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades
- Departamento de Educación
- CFT Teodoro Wickel Kluwen

Temuco, Región de La Araucanía, Chile, 2013

| INDICE | Páginas |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|
| PRESENTACION Guillermo Williamson C. | 6 - 7 |
| LA EDUCACION DE JOVENES Y ADULTOS Y LA EDUCACION SOCIAL: ¿UNA DISCUSIÓN NECESARIA PARA LA CRISIS DE LA EDUCACIÓN ACTUAL? Guillermo Williamson C. | 8 - 20 |
| LA FORMACIÓN Y PROFESIÓN DE EDUCADORES SOCIALES EN ESPAÑA Ana María Martín-Cuadrado; Marta Ruíz Corbella; M ^a Antonia Cano Ramos | 21 - 27 |
| FORMACIÓN DE EDUCADORES SOCIALES PARA UNA MEJOR CONVIVENCIA EN CONTEXTOS EDUCACIONALES Mag. Mauricio Esteban Alarcón S. | 28 - 34 |
| LA MEMORIA EN CONSTRUCCIÓN Ilse Schimpf-Herken | 35 - 40 |
| ¿DESDE DÓNDE ENTENDER LA INTERCULTURALIDAD? Ursula Klesing-Rempel | 41 - 44 |
| ESTUDIANTES MIGRANTES TRANSNACIONALES EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS DE SANTIAGO. Macarena Williamson M. | 45 - 52 |
| EDUCACIÓN SOCIAL Y JUVENTUD EN CONFLICTO Rosa María Zepeda R. | 53 - 56 |
| PSICOEDUCACIÓN EN CHILE Jaime González F. | 57 - 59 |
| PREVENCIÓN ESPECIALIZADA Y EDUCACIÓN EN TERRENO. Dante Bravo | 60 - 70 |
| FORMACIÓN DE DOCENTES PRE Y POSTGRADO PARA LA EDUCACIÓN DE ADULTOS A DISTANCIA: EL CASO DE LA UNED. María Antonia Cano-Ramos; Ana María Martín-Cuadrado; Marta Ruiz-Corbella. | 71 - 77 |
| FORMACIÓN DE PROFESORES PARA LA EDUCACION DE PERSONAS JOVENES Y ADULTAS EN CHILE: ESTADO ACTUAL Y NECESIDADES Rosita Garrido L. | 78 - 83 |
| EL PERFECCIONAMIENTO DOCENTE EN LA EDUCACIÓN DE ADULTOS: EXPERIENCIA DE UNA DÉCADA EN LA UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA Violeta R. Acuña C. | 84 - 87 |
| EVALUACION DE APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS EN JOVENES Y ADULTOS. José Salazar A. | 88 - 94 |

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| FORMACION PARA DIRECTIVOS DE EDUCACION DE ADULTOS. Isolde Pérez O., Paola Velásquez S. | 95 - 99 |
| EDUCACIÓN SOCIAL, COMUNIDAD Y DESARROLLO Guillermo Williamson C. | 100 - 103 |
| SEMINARIO INTERNACIONAL “EDUCACIÓN SOCIAL DE JÓVENES Y ADULTOS” COMENTARIOS DEL EQUIPO ACADEMICO EVALUACION DEL SEMINARIO PROYECCIONES Y CONVERSACIONES | 104 - 107 |
| BREVE CURRICULUM DE LOS/AS AUTORES/AS | 108 – 110 |

En recuerdo y homenaje a nuestro querido amigo JUAN MANUEL PEREZ OCARANZA, quien desde el año 2007 era parte del equipo de Educación de Jóvenes y Adultos de la Universidad de La Frontera. Estaba a cargo de las actividades de perfeccionamiento en la Región de Magallanes y Antártica Chilena. Juan Manuel falleció el 23 de Marzo, cuando en los primeros días del otoño iniciábamos las conversaciones para el desarrollo de actividades del año 2013 en la Región.

PRESENTACION

Esta publicación reúne una serie de contribuciones nacionales e internacionales en torno al tema "Educación Social y Educación de Jóvenes y Adultos. Reflexiones, Experiencias, Propuestas" recogiendo planteamientos de tres actividades que se desarrollan en el marco de la Línea de Educación de Adultos del Departamento de Educación de la Universidad de La Frontera (UFRO): a) el perfeccionamiento de profesores y directivos que se desempeñan en educación de adultos, junto al Ministerio de Educación desde el año 2005 y actualmente con la Coordinación Nacional y la Regional de Normalización de Estudios; b) las experiencias referidas a educación de adultos e interculturalidad con pueblos indígenas e inmigrantes del Proyecto Kelluwün del Departamento de Educación de la UFRO, asociadas al Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación; c) el proyecto interuniversitario centrado en la Educación y Educadores Sociales desarrollado en el Proyecto "Diseño de un programa de formación inicial y continua de profesores bajo principios de educación popular e intercultural y educación social, en modalidad b-learning, para desempeñarse en la educación de jóvenes y adultos". (2011-2012) impulsado por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España, la Universidad de La Frontera (UFRO) de Chile y la Universidad de El Salvador (UES) de El Salvador. Concurso AECID, España. (Proyecto AP/035311/11).

La conjunción de estas líneas de trabajo y de preocupación teórica y metodológica hizo que se reunieran diversas instituciones para contribuir a la realización del Seminario Internacional "Educación Social de Jóvenes y Adultos" que se realizó los días 18 y 19 de OCTUBRE de 2012, en Temuco, organizado por la Universidad de la Frontera y que convocó a expertos de Alemania, España, El Salvador, Francia y Chile. Este evento, que reunió a varios de los autores presentes en este texto, se centró en dos ejes que empezaban a ser discutidos: a) la educación de jóvenes y adultos; b) la educación social. Como dice el título de esta publicación, presenta reflexiones conceptuales y metodológicas, se describen y analizan algunas experiencias y finalmente realizan algunas propuestas en estos campos de temas educacionales. Ese fue el espíritu del evento que contó con el compromiso colaborativo del Departamento de Educación y del Magister en Desarrollo Humano Local y Regional de la Universidad de Frontera, con el Ministerio de Educación/Coordinación Nacional y Regional (de La Araucanía) de Normalización de Estudios, los aportes del Proyecto AECID AP/035311/11 y del Instituto Paulo Freire de Berlín. Esta publicación corresponde al Abstract de dicho evento.

Las publicaciones en el campo de la Educación de Jóvenes y Adultos en Chile son escasísimas, una revisión bibliográfica del estado del arte muestra esa profunda carencia en el campo del conocimiento educacional, lo mismo podemos decir respecto de las relaciones entre esta modalidad y nivel respecto de la interculturalidad y de los estudiantes migrantes e indígenas, finalmente la Educación Social es también un tema tratado muy elementalmente en el país. En ese sentido esta es una publicación que quiere aportar con algunas cuestiones teóricas y metodológicas referidas a la educación de jóvenes y adultos en diversas expresiones, concepciones, metodologías y experiencias. No aspiramos aún a una síntesis, queremos realizar propuestas desde diversos enfoques y perspectivas para una educación que incluya a todos y todas, de calidad y equidad, participativa y activa, con diversidad, interculturalidad y multiculturalidad, inter y transdisciplinariedad, que contribuya al aprendizaje de los territorios para que éstos puedan desarrollarse con su fuerza endógena desde lo local a lo global, profundizando la democracia y avanzando hacia la justicia social.

Pensamos que no hay un solo modo de aprender y educar en la sociedad, la historia de la educación y la historia social y cultural de los pueblos demuestra esa afirmación, no todas las

formas educativas son institucionales, la educación es un campo político y cultural de disputa de creencias, teorías, cosmovisiones, ideologías, prácticas sociales y de cooperación y colaboración, de transmisión y producción de conocimiento, de construcción de la libertad, autonomía y solidaridad humana con los propios seres humanos, la naturaleza y la espiritualidad. En este contexto levantamos reflexiones desde tres campos no escolares: la educación de jóvenes y adultos que recoge a los expulsados del sistema escolar formal, a los que no pudieron llegar a él, a los que tuvieron que dejarlo por diversas razones, a los que no aceptan la formalidad de la escuela; la educación intercultural desde una perspectiva innovadora: la de los encuentros y desencuentros culturales en la vida cotidiana personal con los otros bajo el paradigma de la diversidad cultural, en la convivencia o coexistencia con los pueblos indígenas que han vivido siempre en el país y con los migrantes que llegan a Chile con esperanzas de una vida mejor; la educación social como una conceptualización innovadora para Chile en la educación no escolar y de amplio desarrollo en Europa, a la que se estudia junto a la educación popular latinoamericana como una fuente propia que se contribuyen mutuamente con la perspectiva europea.

Queremos iniciar una discusión sobre la educación de jóvenes y adultos, la educación social, la educación popular. Que tienen de común, que de diferente. En que se potencian, en que se complementan y en que se oponen dialécticamente. Como se desarrollan y articulan en el territorio. Son temas que se inician en la discusión pedagógica no escolar. Estamos hablando en todos los espacios que están más allá de las salas de clases de las escuelas y Liceos. En esta discusión hemos colocado también la cuestión de los procesos de aprendizajes en las escuelas y Liceos en los espacios que no son salas de clases, planteando cuestiones como la convivencia escolar, la relación con la familia y de ahí a los barrios, lof mapu y comunidades, las actividades del curriculum oculto o no oficial que forman parte del curriculum y pedagogía real que se vive y aprende. Hay un campo que queremos abrir para la discusión de los educadores iberoamericanos.

Los textos han respetado los escritos originales de los autores. Algunas son las ponencias in extenso presentadas en el Seminario, otras son adecuaciones de “power point”, hay ensayos y sistematización de experiencias. Por ello optamos por hacer revisiones formales pero no uniformizar los textos, las citas, los modos de plantear las bibliografías. En consecuencia no todos responden al mismo padrón formal sino al estilo de cada texto y autor. Hemos tratado de cuidar, eso sí, una organización y estructura que de coherencia a la lectura que esperamos sea de utilidad a los lectores y lectoras.

Es interesante, una vez finalizado el Seminario una universidad y su centro de formación técnica en Temuco propuso, para el 2013, una carrera técnica de “Educador Social”. No sabemos en que conocimiento acumulado en Chile pueden haber sustentado esta propuesta de formación técnica para desempeñarse en el trabajo en comunidades o colectivos especializados, sabemos que lo que hay de conocimiento acumulado en Chile sobre este tema es casi nulo. Nosotros seguimos otro camino: el de convocar a la investigación, a la reflexión, a la discusión, a la producción y acumulación de conocimiento que permita proponer a la educación como campo social de formación de personas con empleabilidad, competencia, conciencia y capacidad de pensar y construir el desarrollo de los territorios y las comunidades. Esperamos que esta publicación contribuya a este objetivo político, ético y educacional. Esperamos que a los educadores populares, de jóvenes y adultos, de estudiantes de pedagogía y sus académicos, les sea útil esta publicación.

Guillermo Williamson
En el verano de 2013

LA EDUCACION DE JOVENES Y ADULTOS Y LA EDUCACION SOCIAL: ¿UNA DISCUSIÓN NECESARIA PARA LA CRISIS DE LA EDUCACIÓN ACTUAL?¹

Guillermo Williamson Castro

Universidad de La Frontera, Chile.

INTRODUCCION

Nuestro continente latinoamericano se enfrenta a enormes desafíos de desarrollo, de democratización y participación, de terminar con la pobreza y con la concentración económica y del poder en el mismo acto político y social, de enfrentar la globalización que se impone desde el neoliberalismo fortaleciendo la identidad y el sentido de comunidad. En ese contexto emergen una serie de problemas sociales propios de una sociedad que deja atrás una mayoría de habitantes de zonas rurales para construir una vida urbana, que desde pequeñas ciudades hasta megápolis debe enfrentar la contaminación, la aglomeración de población, el narcotráfico, el desempleo o empleo precario, el hacinamiento, la dificultad de mantener servicios públicos de calidad para todos. Sociedades que se van reconstituyendo desde la presencia de segundas o terceras generaciones de migrantes rurales y de nuevas generaciones de migrantes del planeta colocando la cuestión de la diversidad y la interculturalidad como uno de los principales desafíos del planeta y de las sociedades.

América Latina (AL) vive un contexto de cambio radical de sus estructuras sociales y culturales tradicionales generado tanto por las dinámicas económicas y culturales de la globalización como por el desarrollo de su propia historia colectiva y de cada país en particular. Los efectos de este cambio planetario son variados, extensos, profundos, estructurales y locales. La globalización, bajo su modalidad neo-liberal, se sustenta en la relación entre desarrollo de la ciencia y tecnología y la producción. Se ha establecido un vínculo activo e interdependiente entre ambos procesos que tiene tal magnitud que hoy sustenta la mayor expansión del desarrollo de las fuerzas productivas en la historia de la humanidad. Conocimiento e información hoy son claves en el modelo hegemónico de la economía mundial que tiene una serie de consecuencias en las instituciones sociales, políticas, jurídicas, culturales, así como se profundiza la desigualdad entre países, regiones y continentes así como al interior de las sociedades. (Dowbor, 1999)

Ha provocado el crecimiento de la población urbana. Se han generado urbes con alta densidad de población y concentración de personas que constituyen grandes regiones y de que las ciudades centrales²; y que muchas veces –como en Chile– concentran alta proporción de la población del país en desmedro de la ocupación de otros territorios³, aunque en algunos países, particularmente de América Central, la población rural sigue siendo significativa con un alto índice de expulsión poblacional, entre los cuales destaca la República de El Salvador.⁴

Ello ha generado una serie de problemas sociales: el desempleo con gran impacto en la juventud, la migración campo-ciudad o de un país a otro (v.gr. desde Centro América a Estados Unidos,

¹ Algunos párrafos de este capítulo han servido de modo, textual o referencial, para ser integrados a otras publicaciones y ponencias generadas en el proyecto AECID AP/035311/11.

² http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/2/11482/lcl1782P-3_a.pdf (consulta 26.05.12)

³ Ejemplos en América Latina: Ciudad de México, 23.100.000; Sao Paulo, 21.000.000; Buenos Aires, 14.800.000; Rio de Janeiro, 12.700.000; Lima: 9.350.000; Bogotá, 8.600.000; Santiago, 6.100.000 habs. <http://www.citypopulation.de/world/Agglomerations.html> (consulta 26.05.12)

⁴ http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/2/11482/lcl1782P-3_a.pdf (consulta 26.05.12)

Ecuador a España, Bolivia a Argentina), la expansión del negocio de las drogas ilícitas, aumento y diversificación de la violencia urbana, la generación de problemas ambientales, tanto naturales como culturales (v.gr. la situación de los desechos urbanos o destrucción del bosque nativo y fuentes de agua para la vida humana). Pero también ha activado nociones nuevas de ciudadanía como ejercicio autónomo de la sociedad civil ante el estado y la demanda de que éste debe asegurar derechos, no sólo otorgarles existencia legal; la conformación de colectivos culturales – principalmente juveniles- integrados por las redes sociales a otros colectivos semejantes en el mundo; los pueblos indígenas levantan su voz contributiva de otros paradigmas de conocimiento y cosmogonías sociales; lo local, lo regional, la descentralización, la comunidad emergen con fuerza de reivindicación social, pero no encuentran respuestas desde los sistemas políticos, económicos, culturales –cada vez más concentradores- ni desde los procesos de producción de conocimiento; las migraciones son constituyentes de aportes a las sociedades en diversos subsistemas sociales, pero también obligan a establecer nuevas relaciones de poder y ciudadanía con las primeras, segundas y terceras generaciones, incluyendo a aquellos jóvenes que viven en colectivos suburbanos, en estos grupos deben incluirse a los jóvenes y adultos que retornan, obligados o voluntariamente, de los países de destino a sus países de origen con nuevas costumbres, identidades reconstruidas, frustraciones respecto de expectativas o reafirmación de identidades.

Lo público entra en crisis con el neoliberalismo, el estado se debilita, la política se desprestigia, la autoridad institucional, religiosa, empresarial, cultural, educacional deja paso a una cierta individualización de decisiones que no se afirman a partir de las autoridades tradicionales, representativas, autoritarias o referenciales del saber sino desde la capacidad de autoconstitución de un sujeto individual que muchas veces se autodefine como social. Las pandillas, las maras, los mafiosos, los violentos, los corruptos, los usureros y ladrones, los empresarios que asaltan al estado y a los consumidores van carcomiendo el estado, la sociedad, las familias y se van apropiando de los espacios comunes de convivencia, van delimitando sus campos de poder e influencia, van generando enormes ganancias a partir de la destrucción de la naturaleza, la comunidad, la calidad de los productos y del trabajo humano. En esta crisis de lo público entra en crisis la educación. La política ante el fin de las experiencias de socialismo autoritario y la afirmación por el estado del neoliberalismo (¡vaya contradicción!) pierde fuerza, disminuye la confianza en la democracia y se afirma la noción de que lo importante es mejorar la condición de vida independientemente del sistema política que se tenga.

Recorrer América Latina es caminar por sistemas educacionales, escuelas, liceos en los que se presentan un conjunto de problemas y fenómenos comunes: la generalizada desvalorización de los docentes, la crisis de la escuela pública, la expulsión de jóvenes de la enseñanza secundaria a la educación de adultos, bajos aprendizajes de los programas oficiales, nulos aprendizajes de la cultura popular e indígena, en consecuencia baja calidad de la educación, negación de un proyecto ideológico de la escuela pública: democrática, ciudadana, plural; emergencia creciente de la educación privada asociada a la participación familiar en el financiamiento, pérdida de vergüenza ante el lucro en educación, sea o no legal, búsqueda de resultados estandarizados independientemente de los procesos en que se alcanzan y de los para qué se educan las personas.

En Chile se hace discurso pedagógico del cognitivismismo pero el sistema se monta sobre principios conductistas de premio y castigo; se habla de atención a la diversidad pero se organiza el aporte del estado sobre la validación de estándares nacionales; se fundamenta la pedagogía en el constructivismo pero se afirma el control sobre los docentes para alcanzar la máxima cobertura curricular; se privilegia el aprendizaje disciplinario con un discurso de calidad de la educación para la formación integral. Los docentes se enfrentan a estas contradicciones del sistema, de la autoridad, de los expertos en su práctica diaria y no son ellos los responsables de resolver esas

contradicciones del sistema y de las políticas. La crisis de la educación es una crisis de coherencia y consistencia que afecta la credibilidad de sus actores en el éxito de los esfuerzos de cambios y de los sentidos más profundos y trascendentes para la educación de los hombres y mujeres de hoy.

La situación de la educación y en particular de la escuela, es crítica y compleja en este contexto, con problemas de calidad, participación y equidad así como de consideración de la diversidad social, étnica y cultural que emerge de la globalización y las reacciones a ella. América Latina ha logrado avances pero de modo diferenciado entre regiones (Indicadores de Centroamérica aún están bajo los promedios de los países del cono sur) pero no ha superado la desigualdad en resultados de calidad, lo que se constituye en un gran desafío para las políticas públicas y los educadores. (Poggi, 2010)

Se complejiza la situación de los sistemas educacionales tradicionales que intentan acomodarse a estos cambios del mundo y sus estudiantes, la crisis de la educación pública es notoria, la creciente privatización de la educación en el mercado no sólo responde a la dinámica global del capitalismo, es una solución precaria a los problemas escolares: la educación de jóvenes y adultos (EDA) es el recipiente institucional de los expulsados de ese proceso y sistema y de aquellos que se niegan a integrarse de modo impersonal.

Al interior de los sistemas educacionales y comunidades escolares la violencia urbana o la resolución no pacífica de conflictos se empieza a expandir con diversas expresiones: desde el “bullying”, como se llama en Chile a las agresiones intencionales, verbales o físicas, hechas de manera repetitiva, por un estudiante o más contra otro o más estudiantes; hasta formas más agresivas en Centro-América como las pandillas juveniles o *maras* que se asocian a contextos mayores de delincuencia urbana, exclusión social, drogas ilícitas como negocios transnacionales, afirmaciones de nuevas identidades colectivas juveniles como modo propio de auto-inclusión desde la afirmación de la exclusión. Ello ha llevado a los estados a expandir las poblaciones carcelarias –incluso juveniles– por un aumento de las personas en conflicto con la justicia. En el aula, la autoridad de los docentes se ha visto menoscabada por dos razones centrales: la extensión a las comunidades escolares (principalmente secundarias) y salas de clases de los ambientes de agresividad externos a la escuela; y la crisis general de las formas de autoridad tradicionales (políticas, religiosas, empresariales, padres y madres, docentes). Estas dos razones imbricadas entre sí, en un contexto político y social de afirmación de derechos ciudadanos y demanda al estado de su protección y de crisis educacional, hacen que el sistema enfrente una complejidad crítica ante la cual los educadores no cuentan con herramientas pedagógicas específicas para enfrentar esta realidad de diversidad y exclusión, ni los directores de gestión para organizar la convivencia y cultura de paz escolar.

La educación de jóvenes y adultos (en América Latina crece el número de jóvenes menores), recoge a los expulsados o a los que no quieren integrarse al sistema regular, los maestros han aprendido a trabajar con adultos y no están preparados para hacerlo con jóvenes e incluso niños (en Chile en ciertas circunstancias pueden entrar con 15 años a la EDA) terminan reproduciendo prácticas descontextualizadas respecto de sus niveles alumnos, repiten metodologías aplicadas con adultos o las que aprendieron en sus experiencias escolares, ninguna atiende a la complejidad social, étnica, cultural, lingüística, ni a las motivaciones y expectativas de las generaciones jóvenes en formación.

Los procesos de formación de los educadores están en crisis. Por una parte la sociedad desvaloriza el ejercicio de la profesión y el estímulo o incentivo del dinero es insuficiente para mejorar la condición de desarrollo profesional; los esfuerzos serios de las universidades por cambiar sus

procesos de formación inicial se enfrentan a una realidad de precariedad de empleo, stress docente, dificultad de relacionarse entre docentes y estudiantes, la producción de conocimiento pedagógico sigue patrones europeos, asiáticos o norteamericanos sin diálogo con el conocimiento pedagógico latinoamericano, indígena, popular, que ha sido tan rico en estas últimas décadas: cuántos expertos chilenos o latinoamericanos hablan en español discursos de lenguas, culturas, historias y tierras distintas y distantes cultural e históricamente, no dialogan con ellas para enriquecerse mutuamente, se colonializan en la teoría y el diseño de políticas y programas. No se trata de no aprender de otros sino de aprender juntos. Y no lo digo en un sentido chovinista continental, sino como parte de una reflexión de las causas profundas de la crisis educacional. Por esa vía se impide el diálogo intercultural y las posibilidades de construir una globalización más justa, democrática y sustentable.

Pienso que no es la escuela pública la que está en crisis. Creo que la crisis educacional es total, estructural, me atrevo a decir que quizás sea la escolarización misma⁵ la que ya no sirve para este mundo; ello es producto a lo menos de cuatro factores principales: a) la crisis y necesidad de renovación conceptual y política de lo público; b) la crisis de la escuela como sistema social de transmisión y reconstrucción cultural por excelencia en los tiempos de la globalización con predominio de la ciencia y tecnología y la necesidad de construir una nueva concepción de sistema educacional; c) la emergencia de nuevos fenómenos, procesos, ideas, ideales sociales, colectivos indígenas y ciudadanos que valorizan la sociedad, al individuo, a lo local, reconstruyen lo sagrado, reorganizan la relación íntima con la naturaleza, d) la falta de ideas, teorías, conceptos educacionales, curriculares, pedagógicos en general, contextualizados y significativos en cuanto a contenidos culturales y sentidos de vida personal y colectivos, que den cuenta de la contemporaneidad, de los territorios, de los desafíos de la historia para hoy y mañana.

Todo ello aporta otras dinámicas pedagógicas, obligan a reconceptualizar el curriculum, implica considerar el sentido de la educación en un sentido nuevo y aún impreciso para las personas, las comunidades y las sociedades, supone estructurar de otro modo la producción de conocimiento y su distribución y la apropiación social y popular de él.

A mi juicio obliga a pensar en que la educación debe reformularse y entender un viejo principio pedagógico de la innovación, ya adelantado por la Escuela Nueva: la educación se juega en la sala de clases pero también en la comunidad y sociedad. Los territorios son los espacios en que se aprende, son los espacios en que los educadores, profesionales o no, enseñan, aprenden, transmiten y reconstruyen culturas. Como decimos en el campo del desarrollo endógeno y local: un territorio que aprende es un territorio que se desarrolla.

En estos contextos complejos cuando uno entra a una población, a una barriada, favela, pueblo joven, villa, a una comunidad rural, a un lof, a una ciudad o caleta de pescadores, se encuentra con muchos procesos educacionales en desarrollo, formales escolares y no: la escuela, el internado, los cursos de las iglesias, las escuelas de fútbol, la capacitación en innovación tecnológica, la formación empresarial, el estudio de los jóvenes, la enseñanza de la familia, el lonko, el pastor, la machi, el artesano o la modista, los educadores que trabajan con chicos de la calle o que se encuentran en situaciones de abandono o anomia social, se hacen clases en las cárceles, escuelas, centros de educación de adultos, cooperativas, juntas de vecinos, scouts, hay cursos de formación de cuadros políticos o sociales, talleres de muralistas, bandas de rock o cumbia o de baile de salsa... el territorio local es un campo riquísimo de agitación pedagógica en todas las modalidades, formas, expresiones, lenguajes, contenidos culturales. Y en ello hay miles de educadores que

⁵ ¿Tendría razón Iván Illich?

siguen otros preceptos pedagógicos, conscientes o no, fundamentados o no, para enseñar y aprender, unos más escolarizados, otros espontáneos y emergentes. El territorio es un campo de encuentro y desencuentro, diálogo y tensión, contradicción y complementación de ideas, ideales y prácticas pedagógicas para enseñar y aprender contenidos culturales variados y enriquecidos por la vida local que llevan a cabo educadores, algunos profesores como educadores profesionales, otros educadores tradicionales, educadores populares, técnicos y profesionales de diversas disciplinas que contribuyen a enriquecer las personas y territorios en aprendizajes interculturales para construir desarrollo. Sin embargo esta educación no dialoga con el sistema escolar, se ha separado la escuela de la comunidad y el saber de la escuela del saber de la comunidad: otro factor fundante de la crisis que impide el aprendizaje significativo y el enriquecimiento de formas y fuentes de conocer, enseñar y aprender. Los territorios son territorios de aprendizajes interculturales (Williamson, 2005) y sólo concibiendo así la educación se puede empezar a superar la crisis de la educación escolar y de la debilidad de los procesos de aprendizaje que también se presentan en otras formas de educación en la comunidad.

Pensamos que la educación no debe enfrentarse solo como una cuestión escolar sino territorial, que se deben formar educadores para trabajar en sala de aula, fuera de ella en las escuelas y en el territorio, que deben formarse educadores de jóvenes y adultos para asegurar un derecho a la educación a todos los ciudadanos y ciudadanas que habitan en nuestro país y continente latinoamericano. Y todos en relación y cooperación en Comunidades Autogestionadas de Aprendizajes donde los educadores, de modo fraterno y cooperativo, organizan su propio quehacer de formación, reflexión crítica y organización social. (Williamson et. al. 2008)

El análisis de ese contexto, la necesidad y compromiso de contribuir a buscar soluciones en la formación docente y de educadores que no son necesariamente profesores, inicial y de perfeccionamiento (en servicio) para América Latina, a partir de la producción de conocimiento académico, generado en el diálogo de saberes entre España, El Salvador y Chile es que tres universidades se han asociado en un proyecto de investigación orientado al diseño de programas de formación docente especializada para trabajar en esos contextos.

Se trata del Proyecto “Diseño de un programa de formación inicial y continua de profesores bajo principios de educación popular e intercultural y educación social, en modalidad b-learning, para desempeñarse en la educación de jóvenes y adultos”. (2011-2012) impulsado por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España, la Universidad de La Frontera (UFRO) de Chile y la Universidad de El Salvador (UES) de El Salvador. Concurso AECID, España. (Proyecto AP/035311/11)

América Latina ha desarrollado la conceptualización y práctica de la educación popular y de la educación intercultural bilingüe. Europa desarrolla un concepto de Educación Social más inclusivo. Las tres universidades participantes en el proyecto AECID, la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), la Universidad de El Salvador (UES) y la Universidad de La Frontera (UFRO), persiguen realizar en un primer momento contribuciones a nivel teórico, facilitando un mapa conceptual de similitudes y diferencias que permita, en un segundo momento, establecer el diseño de perfiles de formación, orientaciones curriculares y propuestas de prácticas educativas que consideren modelos b-learning de formación inicial y continua (sobre todo a nivel de especialización y postgrado) de educadores en países latinoamericanos.

Una primera hipótesis que se barajó: la ausencia de diseños curriculares de formación inicial y la inexistencia de programas de perfeccionamiento permanente se podría atribuir, bien a las carencias de oportunidades pedagógicas de los profesores noveles, o bien a la falta de un enfoque

pertinente a esta realidad para quienes ya se desempeñan en el sistema educacional en el área de la educación de jóvenes y adultos formal y no formal.

Fue el motivo por el que se propuso en el año 2011 una Acción Preparatoria (AP), orientada a la redacción de una futura acción integrada para el Fortalecimiento Científico e Institucional en triangulación externa (A3) en el año 2012. Las tres Universidades participantes en esta AP persiguen el objetivo de estudiar la forma de desarrollar y ojala implantar programas de formación de educación social que acrediten a profesionales que trabajen en contacto con niños, jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social –dentro o fuera de la escuela- o que se encuentren en contextos educacionales no escolares vinculados al desarrollo social y local. Estos programas, perseguirían un doble cometido; por una parte, facilitar el descubrimiento y entrenamiento de los recursos personales que permiten elegir vivir de forma digna, y por otra, descubrir posibilidades que se ofrecen desde los territorios para que las personas puedan crecer y desarrollarse de acuerdo a su proyecto personal y profesional. La modalidad de enseñanza a distancia experimentada por la UNED desde el año 1972, con una clara tendencia hacia la enseñanza en línea desde la última década, y alentada por la incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), y la experiencia pedagógica con modelos de formación b-learning de la UFRO en el nivel de educación de adultos (Williamson 2010), permite partir con experiencias evaluadas y sistematizadas para los diseños buscados que pueden contribuir también a resolver problemas de formación de educadores en la República de El Salvador.

1. EL PROYECTO

La investigación tiene como objetivo general:

“Estudiar la forma de implantar en países de Iberoamérica estudios en educación social, que acrediten a profesionales que trabajen en contacto con niños, jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social, para que puedan elegir vivir de forma digna y de acuerdo a sus recursos potenciales y los que pueda ofrecer el territorio” y, como objetivos específicos:

- a. Investigar en experiencias de Iberoamérica necesidades de formación y perfeccionamiento de profesores(as) en una praxis basada en los principios de educación popular, educación intercultural y educación social.
- b. Diseñar un perfil de egreso, curriculum, indicadores de evaluación y propuesta metodológica b-learning para un programa de formación inicial o licenciatura de educadores populares, educadores interculturales y educadores sociales para trabajar en diversos contextos socioculturales.
- c. Diseñar un perfil de egreso, curriculum y propuesta metodológica b-learning para un programa de perfeccionamiento de educadores de jóvenes y adultos bajo principios de educación popular, educación intercultural y educación social.
- d. Generar una Red Iberoamericana de formación inicial y perfeccionamiento docente, reflexión e investigación, bajo principios de la educación popular latinoamericana y educación social española.

El proyecto resulta de una cooperación anterior de los académicos responsables en el marco del Programa Erasmus Mundus, Master “Master Euromime de Tecnología de los Medios y Educación” que permitió presentar el proyecto como continuidad de colaboración académica.

Tiene como propósito metodológico el diseñar un programa b-learning de formación inicial y perfeccionamiento docente en educación social que considere los cursos que ya tiene diseñada la UNED, otros que se puedan diseñar respecto de Educación Social y los cursos presenciales de educación popular e intercultural que puedan desarrollar en las universidades latinoamericanas de acuerdo a nuestras realidades académicas y sociales. Se trata de reunir experiencias docentes de las tres universidades en beneficio del diseño de perfiles docentes y de currículos de formación inicial y continua de educadores que, eventualmente, pudieran desarrollarse a partir del año 2013.

Las principales etapas definidas en el proyecto son:

- a. Investigación y Análisis de contextos, conceptos y casos semejantes.
- b. Diseño del Programa de Formación Inicial o Licenciatura incluyendo modalidad, perfil de egreso y bases curriculares.
- c. Diseño de Proceso de Perfeccionamiento incluyendo modalidad, perfil de egreso y bases curriculares.
- d. Generación de una Red Iberoamericana de educación social a partir de las tres universidades cooperadoras en el proyecto.

Con este evento queremos iniciar una discusión pública sobre la necesidad de formar educadores sociales y enriquecer los fundamentos posibles para un proyecto de formación efectivo.

1. LA DISCUSION CONCEPTUAL

Se ha iniciado y aún no concluido, la discusión conceptual sobre la cual se levanta el marco referencial teórico del proyecto.

Territorios de Aprendizajes Interculturales.

En los territorios existen colectivos sociales y culturales distintos que generan diversas estrategias de desarrollo que dan origen e identidad a una multiplicidad de modalidades empresariales, las que, cada una genera una cultura de gestión empresarial propia. Ello provoca lo que denominamos una multiculturalidad de formas de gestión de empresas que genera una base histórica de relaciones sociales a la multiculturalidad lingüística, identitaria, social, de sentidos que coexisten o conviven en un territorio. Es decir la multiculturalidad del territorio se sustenta –en esta perspectiva- en una multiculturalidad de gestión empresarial instalada en él. Cada empresa con su cultura propia responde a requerimientos y condiciones de trabajo y producción de sectores sociales y culturales específicos que tienen y en muchos casos hacen demandas generales o particulares, de sentidos o competencias instrumentales al sistema educacional para impulsar el desarrollo endógeno local y regional. Sin embargo éste en todas sus expresiones no reconoce en la práctica estas demandas diversificadas (en el currículo, en los fundamentos legales, en las orientaciones de los planes y programas y del sistema) y se rinde a un modelo de gestión centrada en el asalariamiento, con lo cual se limita seriamente las posibilidades de democratizar la economía, el desarrollo local, la sociedad civil y el propio estado.

Por ello la interculturalidad no es sólo una cuestión indígena: es una condición del desarrollo endógeno, local y regional si se asume esta base material y simbólica de las distintas culturas empresariales en los territorios. Y si es una condición a la que debe responder la educación en todas sus modalidades: parvularia, básica, media, de adultos, superior, tradicional, formal o no formal.

Es una discusión de sentidos y contenidos en el marco de lo que hemos definido como territorios de aprendizajes interculturales y donde la gestión participativa de la vida social es la condición básica del desarrollo local y regional y de una educación que, en todas sus expresiones y modalidades, pueda responder a los complejos y variados requerimientos formativos de los diversos sectores sociales y culturales que conforman un territorio y le otorgan identidad, en relación a sus inserciones a los procesos económicos y productivos.

Conceptos educacionales fundamentales.

Hay cuatro conceptos que están enunciados en el título del proyecto, a saber Educación Social (ES), Educación Popular (EP), Educación Intercultural Bilingüe (EIB), Educación de Jóvenes y adultos (EJA).

Una reflexión inicial nos lleva a una conceptualización contextualizada a los tres países, pero y es necesario señalarlo, que no se niega el que la educación se encuentra desafiada por una época de decadencia histórica y que plantea a los educadores la gran cuestión de cuál es su lugar en la historia que se inicia con el Siglo XXI, en la historia social y educacional, marcada por la desagregación de la vida personal y de la comunidad, por una historia humana fuera del contexto de la historia de la Tierra y una educación sin cosmología (O'Sullivan, 2004) pero también de una oportunidad para educar la conciencia y el espíritu humano para una vida personal, social y con la naturaleza que permita la plena expansión de las mejores y más dignas capacidades humanas en el mundo.

La **Educación Popular (EP)** en América Latina se construyó durante diversos y violentos contextos: v.gr. la dictadura militar (Chile, 1973-1990) o la Guerra Civil (El Salvador, 1980-1992), como expresión y desarrollo de procesos y programas pedagógicos alternativos y de resistencia a los oficiales, de carácter político y social, asociado a la lucha por los derechos humanos, instalados en la sociedad civil y con fundamentos libertarios principalmente emergentes del pensamiento educacional de Paulo Freire, elaborado en las décadas de los sesenta y setenta, en un primer momento en Chile y luego en otros escenarios mundiales (Williamson, 2000) y de otros intelectuales latinoamericanos como Orlando Fals Borda que aportó la noción de Investigación Acción Participativa. La EP tuvo una gran expansión teórica y práctica y constituye quizás el pensamiento pedagógico más original del continente ya que se diferenció tanto del pensamiento clásico europeo y escolar conservador latinoamericano como sinónimo de educación pública a inicios del S. XX, así como de concepciones educacionales institucionalizadas para instalarse en el ámbito de la sociedad civil, por ello no se fundamenta en el pensamiento marxista más ortodoxo sino en los de Gramsci, Mariátegui, Martí y principalmente Freire, por su opción por una educación abierta, flexible, ciudadana adecuada y contextualizada a las realidades diferentes de los campos y ciudades en resistencia cultural. También contribuyó la Teología de la Liberación y las prácticas de las Comunidades Eclesiales de Base católicas, así como de los movimientos que respondían a una noción de "Iglesia Popular" que también asumió conceptos *freirianos* tanto en Chile como en El Salvador (Freire, 1981).

Esta concepción asumió también los grandes temas emergentes de la segunda mitad del Siglo XX: ecología, feminismo, derechos humanos, descubrimiento del cuerpo, las artes como actividad pública, resolución pacífica de conflictos, economía social, indigenismo, valoración de la democracia, aún en su vertiente más liberal y formal con la convicción de que debería ser profundizada una vez derrotados los gobiernos autoritarios. En los años 90 se recoge a Maturana, sobre todo las ideas de la legitimidad del otro como un legítimo otro, la importancia del lenguaje

en la formación social y la consideración del amor como base del conocimiento, considerado instrumental. (Maturana & Varela, 2008)

Metodológicamente no se restringe a la relación formal enseñanza-aprendizaje: no hay uno que enseña y otro que aprende sino que ambos, educadores y educando enseñan y aprenden uno del otro en el mismo acto, que la praxis generadora de conciencia es la que permite la educación liberadora, es decir, la transformación de la conciencia en el acto pedagógico es la condición necesaria para que la educación contribuya a la transformación del mundo, que se entiende, como la permanente humanización del ser humano. (Freire & Macedo, 2011).

Al retorno de la democracia en ambos países este concepto ha bajado su utilización pues los intelectuales y principales educadores populares se integraron al estado y gobierno y asumieron otros conceptos de uso internacional (calidad, equidad, igualdad, diversidad) y técnicos (resultados, medición, indicadores): el estado no asumió ese concepto que se mantiene en el ámbito de la sociedad civil. En España hay algunas referencias históricas al concepto en términos de educación pública o permanente pero diferente a la concepción política y de resistencia cultural y pedagógica de América Latina, sin embargo, no es un concepto de uso común en el discurso público o social de la educación con una identidad discursiva semejante a la concepción latinoamericana.

La **educación intercultural bilingüe (EIB)**, entre los tres países se usa principalmente en Chile para la educación vinculada a las poblaciones indígenas, pero no en El Salvador ni España, sin embargo en este país se usa (sin el "bilingüe) para la educación (Jordán, 2001). y la diversidad multicultural (gitanos, migrantes, jóvenes de segunda o tercera generación de migrantes, personas en riesgo de exclusión social) o para las relaciones interétnicas La conceptualización de lo que se entiende por procesos educativos entre indígenas y sociedad global es muy amplia y diversificada sin que exista un consenso al respecto (Williamson, 2004). El concepto de educación intercultural es interesante y contribuye a la discusión y conceptualización (diversidad lingüística, identidad cultural, cosmovisiones, discriminación, relaciones interétnicas) sin embargo es un concepto más amplio y complejo que lo que buscamos ya que envuelve cuestiones legales internacionales específicas (v.gr. Convenio 169 OIT), concepto de nación, etc. y además se enfrenta teórica, política e ideológicamente a la reciente noción sociológica anglosajona de Multiculturalidad que es asumida por el postmodernismo y las políticas públicas (se encuentra en el discurso público y académico en los tres países) representando la diversidad cultural no sólo indígena sino también afrodescendiente, gitana, minorías, migrantes, subculturas urbanas. Es discutida como Educación Multicultural estatalizada (Chaves, 2011) o como educación multicultural crítica (Montecinos & Williamson, 2010).

La Educación de Adultos (EDA) o Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) en Chile y El Salvador se refiere fundamentalmente (aunque no de modo exclusivo) a aquellos sistemas o subsistemas educacionales formales en los cuales la población que no ha completado sus estudios escolares, básicos/primarios o medios/secundarios, puede reintegrarse al sistema y finalizarlos. Constituye una modalidad de los sistemas educacionales formales para masificar las oportunidades de alcanzar el Derecho a la Educación Básica. Otras modalidades de formación de adultos se denominan capacitación, educación continua, perfeccionamiento, educación popular. En América Latina esta modalidad está siendo la receptora de los expulsados y discriminados del sistema y crece sustantivamente en la medida en que el sistema escolar público se privatiza y entra en crisis. En Europa la Educación de Adultos tiene un carácter más amplio y se refiere a la formación técnica, de oficios, para el uso del tiempo libre, para la reinserción laboral de desempleados, en fin, se refiere a programas no escolarizados para adultos.

La **Educación Social** es una conceptualización que tiene su origen en una serie de experiencias educativas no formales como la animación sociocultural, la pedagogía social, la educación de adultos y los cambios de la sociedad española de la década de los 80, con la perspectiva de derecho de ciudadanía e intervención social. Su objetivo central es la integración de la diversidad de la sociedad a la reflexión pedagógica y al sistema educacional institucional. Se funda en la Pedagogía Social y se proyecta desde ella a la Educación Social, integrando la educación a la acción social en estrategias de trabajo socio-educativo, es decir, la educación se articula a la acción social con aquellos grupos de mayor vulnerabilidad o riesgo de exclusión social para que puedan integrarse de la mejor manera posible al ejercicio de sus derechos de ciudadanía. La Asociación Estatal de Educación Social de España define la Educación Social como el “Derecho de la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas, que son ámbito de competencia profesional del educador social, posibilitando: La incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales, entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social” (y...) “la promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social”. (Asociación Estatal de Educación Social – ASEDES, 2007:12).

4.- BREVE DESCRIPCIÓN DE EXPERIENCIAS.

Todas las conceptualizaciones convertidas en experiencias contemplan concepciones propias de educadores (por tanto con identidades) y su formación lo que plantea la necesidad de reconstruir estas concepciones aprovechando el conocimiento y experiencia acumulada en diversos contextos y actualizarla a la realidad educacional actual. Una breve relación de experiencias en desarrollo nos muestra iniciativas que se instalan en puntos de convergencia entre la educación y la acción social con personas en situación de riesgo o exclusión social de modo individual o colectivo, en territorios locales, tiempos cotidianos y diversidad en todas sus dimensiones.

En Chile y a partir de experiencias en Canadá, el Centro de Formación Técnica Teodoro Wickel (www.cfttwk.cl) cuenta con un programa de formación de técnicos de nivel superior como **Psicoeducadores** según el siguiente perfil de egreso: “Intervención con niños y jóvenes vulnerados en sus derechos en instituciones de protección y rehabilitación; Ejecutar y crear actividades diseñadas junto a un equipo interdisciplinario; Construcción de un plan o programa de intervención especializado a desarrollar con cada niño, joven o grupo de jóvenes; Tareas de prevención y rehabilitación en el ámbito comunitario; Contribuir al bienestar y seguridad del individuo en el marco de la relación de ayuda; Trabajo con jóvenes infractores de la ley y con responsabilidad penal”⁶.

En Francia se trabaja con el concepto de **Prevención Especializada** que considera la Educación Especializada asociada a la acción social como el eje de actuación con jóvenes en riesgo social. “La Prevención especializada es una intervención educativa y social, a la vez individual y colectiva en el seno de comunidades humanas, como los barrios, las poblaciones, los bloques de departamentos, etc. Su acción fundamental se sitúa en torno a personas cuya situación social y modo de vida los pueden poner en peligro o al margen de los circuitos económicos, sociales y culturales, en los cuales ellos participan poco y de los cuales utilizan difícilmente sus posibilidades” (Bravo, 2012:55)

⁶ http://www.twk.cl/sitio/index.php?option=com_content&view=article&id=58&Itemid=69

En España, como hemos visto, la **Educación Social** se ha institucionalizado y se enmarca en un proyecto semejante al francés. Se hacen referencias a la “educación especializada” en que el(la) educador(a) social basa su acción en la relación educativa que se da en diversas situaciones de la vida cotidiana (ocio, trabajo, etc.), pudiendo trabajar en contextos como: el barrio, la familia e instituciones, que corresponden básicamente a los Servicios Sociales y recursos propios de la Justicia. (Valles, 2011)

En El Salvador se desarrolla el programa de **Educación Acelerada** que busca reducir los años de sobre edad en la educación básica atacando la exclusión a que da origen la expulsión del sistema por razones sociales y las dificultades posteriores de reinserción al sistema. Se define como “una estrategia que consiste en ofrecer a niños, niñas y jóvenes que se encuentran en situación de sobre edad, una oferta educativa que les permita acceder al sistema educativo (en año 1 o año 2) y de esa manera se beneficien de la oportunidad de obtener la certificación académica (...) El objetivo de este programa es: Fortalecer la calidad educativa de la población de educación básica que se encuentra en situación de sobre edad, ofreciéndole un proceso de atención que les posibilite avanzar en su nivel de escolaridad y desarrollar competencias y actitudes para un mejor desenvolvimiento personal y social”. (Picardo & Victoria, 2009:25)

5.- CONCLUSIONES

Esta breve revisión conceptual y de experiencias parece mostrarnos que la Educación Popular (EP) se desarrolló en la sociedad civil y no se instaló en el estado, a diferencia de la Educación Social (ES) que si bien tiene un origen en la sociedad civil finalmente fue instalada en el estado. Esta es una diferencia importante en el origen y el desarrollo de los conceptos y sus experiencias prácticas. Otra diferencia es que la EP no se institucionalizó ni profesionalizó (ni siquiera como educadores de jóvenes y adultos) como sí lo hizo la ES que hoy constituye una profesión. La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) parece caminar por una ruta convergente desde un posicionamiento en el escenario educacional diferente y con fundamentos culturales e históricos particulares asociada a la lucha indígena por su identidad y lengua, es decir, es un enfoque que se sustenta en los pueblos y no en el estado o sociedad civil y desde ahí puede aportar a una reconstrucción de conceptos de educación y educadores en la sociedad. La Educación de Jóvenes o Adultos (EDA, EDJA o EJA) se visualiza como un campo posible de aplicación e instalación principalmente de los conceptos de EP y EIB, sin embargo su formalidad dificulta su aplicación, la ES parecería poder adecuarse mejor a las modalidades de educación de jóvenes y adultos que requiere la sociedad actual y su dinámica cultural social.

Pero es una discusión a enfrentar el definir si ES de Jóvenes y Adultos es lo mismo que Educación de Jóvenes y Adultos o lo que sería una opción distinta es que ésta última forme parte del campo conceptual y metodológico de la ES. Esto tiene consecuencias en la formación profesional y también en el empleo ya que muchas tareas de educación en las comunidades (ES) no son llevadas a cabo por profesores sino por otros profesionales: trabajadores sociales, psicoeducadores, antropólogos, psicólogos comunitarios, agrónomos, sociólogos, artistas, educadores tradicionales.

Las experiencias de Chile, Francia y España muestran ciertas convergencias en términos de la asociación entre educación y acción social con grupos vulnerables, a veces, con educación formal completa, aunque la de El Salvador apunta a la escuela y a disminuir la exclusión generada desde la educación básica (en este caso falta estudiar programas de trabajo en cárceles, con pandillas juveniles y con retornados de la migración al norte).

Una hipótesis posible para este estudio sería que la educación social es un concepto que puede ser pensado como una proyección y actualización institucionalizada de la educación popular latinoamericana (eminentemente fundada en Paulo Freire) asociada a la experiencia española de desarrollo de una profesión que ya lleva años de consolidación y a otras semejantes en el campo de la educación formal y no formal. En ese sentido la educación social en este proyecto podría recoger esas dos tradiciones teóricas, conceptuales, pedagógicas, metodológicas e instrumentales (con algunos aportes desde los otros campos pedagógicos): sería un interesante aporte a la educación iberoamericana.

Una segunda hipótesis es que la educación social, una vez teorizada, podría constituirse en un concepto teórico aglutinador de una serie de modalidades educacionales no escolarizadas donde actúan educadores de diversas profesiones o especialidades o que están más allá de la sala de clases donde se desempeñan y son responsables los profesores profesionales. Profesores, trabajadores sociales, psicólogos comunitarios, sociólogos, antropólogos, psicoeducadores, agrónomos y otros, son profesionales y técnicos que en muchos territorios cumplen tareas de formación de personas jóvenes y adultas (e incluso niños, como los del área de los deportes y recreación) en múltiples campos de desempeño profesional y de desarrollo de las personas y territorios. La educación social quizás pueda ser un marco conceptual –con extensiones metodológicas que pueden ser compartidas- que permita potenciar los territorios y los procesos de aprendizaje de las comunidades, lof mapu, barrios, pueblos. Sería un interesante aporte a la teoría y práctica de la educación en el desarrollo de las personas y de los territorios locales.

Falta analizar la situación de los programas estatales que contratan profesionales y técnicos que se suponen especializados pero que, dada la complejidad de su tarea pedagógica y de acción social, sin duda que requieren de mayores, mejores y más complejas competencias conceptuales y metodológicas para desempeñarse en su quehacer (que no pueden excluir las de auto-cuidado), lo que demanda y desafía a los sistemas de formación inicial y en servicio de educadores.

6.- BIBLIOGRAFIA

- ASEDES (2007). Documentos Profesionalizadores. Disponibles en: <http://www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=143> (acceso: 28/02/2012).
- Bravo, D. (2012). *La Prevención Especializada. Una acción social comprometida*. Santiago: Ediciones Lapala.
- Chaves, M. (Comp.) (2011). *La multiculturalidad estatalizada: indígenas, afrodescendientes y configuraciones de estado*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Dowbor, L. (1999). *A Reprodução Social. Propostas para uma Gestão Descentralizada*. Petrópolis: Editora Vozes. 2ª ed.
- Freire, P. & Macedo, D. (2011). *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. & Shor, I. (2011). *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1981). *Ação Cultural para a Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 17ª. ed.
- Freire, P. (1997). *Política e Educação*. Indaiatuba: Vila das Letras Editora.
- Jordán, J. A. (coord.) (2001). *La educación intercultural, una respuesta a tiempo*. Barcelona: Universida Oberta de Catalunya.
- Maturana R., Humberto & Varela G. F. (2008). *De máquinas y seres vivos*. Santiago: Editorial Universitaria. 7ª. Ed.
- Montecinos, C. & Williamson, G. (2010). Interculturalism, Multiculturalism and Diversity as Social and Educational Policies in Chile, 1990-2008. In: Grant, C. A. & Portera, A. *Intercultural and*

Multicultural Education. Enchancing Global Interconnectedness. New York, London: Routledge, 323-334 pp.

- O'Sullivan, E. (2004). *Aprendizagem transformadora: uma visão educacional para o século XXI.* São Paulo: Cortez : Instituto Paulo Freire.
- Picardo J. O. & Victoria J. A. (2009). *Programas de aceleración. Educación Acelerada.* Madrid: Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Poggi, M. (2010). Una radiografía de los sistemas educativos de América Latina. Desafíos para las políticas educativas. In: Revista Pensamiento Educativo. Pontificia Universidad Católica de Chile-Facultad de Educación. Vol.
- Vallés Herrero, J. (2011). *Análisis y valoración de las funciones de los educadores sociales en España.* Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación – (MIDE I) Facultad de Educación UNED. Tesis Doctoral. Disponible en: <http://espacio.uned.es/fez/view.php?pid=tesisuned:Educacion-Jvalles> (acceso: 28/02/2012).
- Williamson, Guillermo; Velásquez, Paola; Pérez, Isolde; Uhart, Paola; González, Jaime; Pedraza, Iván (2010) Aprendizajes de un Curso de Perfeccionamiento de Docentes de Educación de Adultos en modalidad b-learning. In: Revista Interamericana de Educación de Adultos Año 32 • número 2 • julio-diciembre 2010 Pp. 53-70.
- Williamson, Guillermo (Organizador) González, Jaime; Bahamondes, Jimena; Pérez, Isolde; Alarcón, Sergio (2008) Comunidades Autogestionadas de Aprendizaje. Una propuesta de Cooperación Docente para la Transformación de la Educación de Adultos. Temuco: Universidad de La Frontera, Ministerio de Educación, Instituto Paulo Freire, Programa Chilecalifica.
- Williamson, Guillermo (2005) Territorios de aprendizajes interculturales: transitando a una nueva praxis pedagógica. In: Revista Pensamiento Educativo. Pontificia Universidad Católica de Chile-Facultad de Educación. Vol. 37. Pp. 163-181
- Williamson, G. (2004). ¿Educación Multicultural, Educación Intercultural Bilingüe, Educación Indígena o Educación Intercultural? *Cuadernos Interculturales*, 2: 3, Pp. 16-24.
- Williamson, G. (2000). *Paulo Freire. Educador para una nueva civilización.* Temuco: Ediciones Universidad de La Frontera/Instituto Paulo Freire.

LA FORMACIÓN Y PROFESIÓN DE EDUCADORES SOCIALES EN ESPAÑA

Ana María Martín-Cuadrado

Marta Ruíz Corbella

M^a Antonia Cano Ramos⁷

Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED, España

Resumen

La figura del profesional de la educación social es reciente en España. Si partimos de una línea en el tiempo, observamos algunas experiencias anteriores a los años setenta. La formación reglada surge en los años noventa. Son las universidades junto con las administraciones públicas y el sector profesional quienes diseñan los planes de estudios cuyo objetivo es la formación inicial del profesional. En la actualidad, está a punto de finalizar la primera promoción de estudiantes del Grado en Educación Social.

La profesionalización de esta figura se consolida con la aparición de los Colegios Profesionales de Educación Social. Las actividades que realizan persiguen objetivos relacionados con la difusión e información sobre la figura del profesional, la consolidación de los puestos de trabajos en áreas ocupacionales de diversa índole (social, educativa, laboral y comunitaria), estudio de la profesión en diferentes ámbitos y contextos, elaboración de materiales y recursos para el apoyo de los profesionales en el quehacer diario, etc.

En las páginas siguientes, vamos a desarrollar estas ideas con el objetivo de mostrar al lector la imagen de la profesión del educador social.

Contextualización

Para ofrecer una visión precisa y clara sobre el inicio y consolidación de esta figura profesional en España, vamos a exponer *cuatro momentos o hitos*:

- **Década de los 70:** incremento de los Servicios Sociales, la Seguridad Social, la constitucionalización de los derechos sociales y el inicio de la profesionalización de los trabajadores sociales, colectivo derivado de los conocidos asistentes sociales. La visión en esta década mantiene su carácter asistencial. En cuanto a los educadores sociales, identificamos a sus precursores en esta década, incluso en la anterior, a los titulados en formación profesional y en escuelas con títulos no reconocidos oficialmente, germen, sin duda, de los educadores actuales (Técnico Especialista en Adaptación Social, Educador Especializado en Marginación Social, Educador Especializado y Pedagogía del Lleure i Animació Sociocultural).
- **Década de los 80:** se institucionalizan los servicios sociales como sistema de protección social, se crean los departamentos municipales de servicios sociales, se promulgan normativa relacionada con estos servicios en todas las Comunidades Autónomas, etc. Estamos en la década en la que se inicia el cambio de visión de un sistema benéfico y asistencial a un modelo activo, que busca la equidad de oportunidades y generador de bienestar social.
- **Década de los 90:** se consolidan los servicios sociales, se pone ya en evidencia la dificultad real de gestionar y coordinar un sistema tan diverso, y con un campo problemático muy cambiante. El

⁷ Ana María Martín-Cuadrado, amartin@edu.uned.es; Marta Ruíz Corbella, mruiz@edu.uned.es; M^a Antonia Cano Ramos, ma.cano@talavera.uned.es

educador social se identifica y respalda a nivel social y político, al reconocerse su formación en el nivel universitario (se reconoce el título universitario de primer ciclo de educador social como formación inicial), convivencia entre diferentes profesionales en este mismo sector: trabajadores sociales, pedagogos sociales, psicólogos sociales, etc.

- **Desde el 2000 hasta la actualidad:** Se consolida la figura del educador social a todos los niveles y su papel como educador con un rol clave para la sensibilización, la movilización y motivación a la acción en la comunidad.

Es, a partir de esta década cuando se reconoce el carácter pedagógico de esta profesión, así como sus funciones generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas.

Una definición que refleja la idea de este colectivo es la que se recoge en el Libro Blanco de esta titulación: *“al educador social se le define como un agente de cambio social, dinamizador de grupos sociales a través de estrategias educativas que ayudan a los sujetos a comprender su entorno social, político, económico y cultural y a integrarse adecuadamente”* (ANECA, 2005,127).

Imagen 1. Hitos en el inicio de la profesión

- **Década de los 70**
 - Incrementan los servicios sociales (Trabajadores Sociales y los precursores de los Educadores Sociales). Modelo asistencial
- **Década de los 80**
 - Modelo basado en la equidad de oportunidades, bienestar social
- **Década de los 90**
 - Consolidación de los servicios sociales
 - Aparecen los estudios en la universidad
- **A partir del 2000**
 - Figura clave en la sensibilización de la comunidad
 - Aparece el concepto de profesionalización

Planes de Estudio en España

Algunas notas sobre la conceptualización, planes y programas de la formación inicial y permanente que pueden encontrar las personas interesadas en la Educación Social en España

Formación Inicial⁸

En cuanto a la formación inicial del educador social, a partir de las *Directrices propias del Plan de Estudios conducente a la obtención del título oficial de Diplomado en Educación Social (1991)*, se puso en marcha estos estudios universitarios, con un claro perfil profesional que en los años 90 del

⁸ La estructura del Plan de Estudios del Grado de Educación Social en la UNED, puede encontrarse, en: http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,25698062&_dad=portal&_schema=PORTAL&idContenido=5

siglo pasado resultó novedoso en su configuración, y que aportó un contenido eminentemente funcional, al dirigirse a las enseñanzas orientadas *a la formación de un educador en los campos de la educación no formal, educación de adultos (incluidos los de la tercera edad), inserción social de personas desadaptadas y minusválidos, así como en la acción socio-educativa*. Fueron unos estudios que tuvieron muy buena acogida en la universidad española, ofertándose en 36 instituciones universitarias. Se trataba de unos estudios de primer ciclo, por lo que presentaban una duración de 3 años.

Con el proceso de adecuación del sistema universitario español al europeo, el conocido Espacio Europeo de Educación Superior, la titulación de Educación Social se reconvierte a Grado, con una carga de créditos de 240 ECTS. En este proceso, las universidades que venían impartiendo esta titulación se unieron para elaborar el Libro Blanco del Grado en Pedagogía y en Educación Social, en el que se aportó las claves de transformación del título entonces vigente al nuevo diseño en competencias.

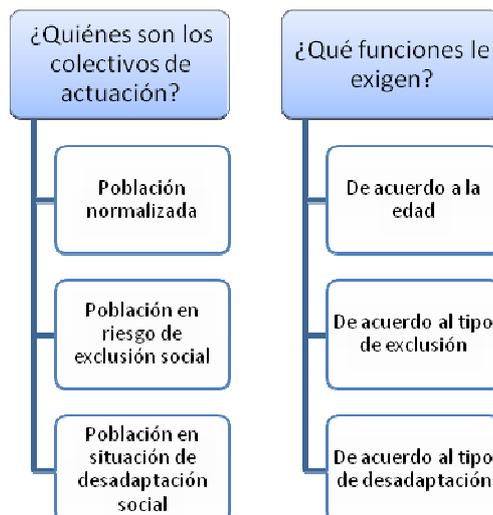
Imagen 2. Formación Inicial del Educador Social en España

- **Plan del 1990**
 - **Diplomatura (3 años)**
 - ***Se orienta a la formación de un educador en los campos de la educación no formal, educación de adultos (incluidos los de la tercera edad), inserción social de personas desadaptadas y minusválidos, así como en la acción socio-educativa.***
 - **Todos iguales (1 ciclo)**
- **Década del 2000**
 - **Grado (4 años)**
 - **Libro Blanco de la Educación Social**
 - **Formación centrada en las competencias**
 - **Todos diferentes**

Formación Permanente

La oferta de formación permanente es muy amplia y atiende una diversidad de campos de intervención socioeducativa sumamente diversa. Las necesidades del entorno, incluso las raíces de los profesionales tendrán mucha importancia en el momento de elaborar programas. En la imagen 3 ofrecemos algunas de las cuestiones que se pueden plantear los profesionales que demandan formación como desarrollo profesional:

Imagen 3. Formación Permanente del Educador Social en España



De esta forma, las instituciones educativas que ofrecen formación inicial ofrecen formación permanente, además de otras de carácter más profesional. La *modalidad dual* o unión entre instituciones profesionales y educativas para planificar e impartir formación permanente y/o de desarrollo profesional es una de las actuaciones más interesante. En cuanto al tipo de asistencia del participante, existen tres modalidades: modalidad presencial, en línea o semipresencial. Se ha incrementado el auge de la modalidad semipresencial en los programas de formación duales, debido a las posibilidades que ofrecen los recursos tecnológicos y su utilidad didáctica. Podemos encontrar experiencias interesantes en los postgrados oficiales y de formación permanente de la UNED⁹.

La profesionalización

La profesión que se ha constituido y continúa conformándose, se debe a la interacción de los cuatro actores que en ella convergen:

El Estado, y las distintas administraciones públicas con políticas que potencian los servicios sociales, educativos y culturales, a nivel estatal, autonómico y local, que van conformando la realidad profesional del Educador Social.

El mercado de trabajo, que demanda este tipo de profesionales, para desempeñar sus funciones en los servicios sociales, en los servicios comunitarios, en las asociaciones, tanto públicas como privadas, en las organizaciones no gubernamentales (ONG's).

La Universidad, que la dota de la necesaria formación académica, con los contenidos y las herramientas necesarias para hacer frente, de una manera adecuada, a la práctica profesional, analizando e investigando nuevos desarrollos y estrategias para mejorar su formación.

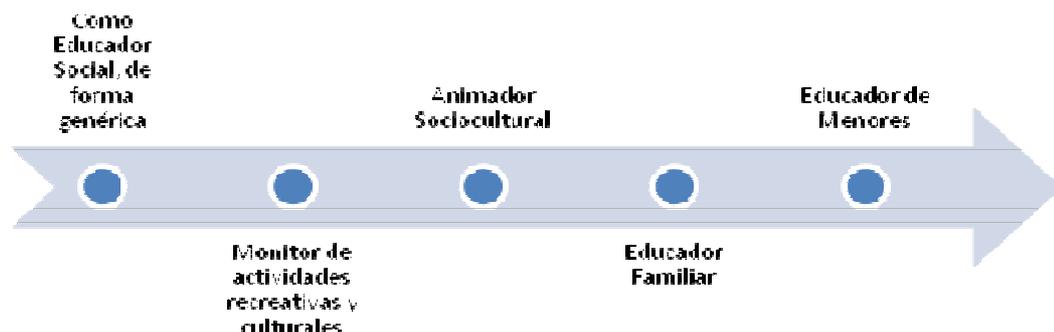
Los propios profesionales, que con su práctica profesional y a través de las organizaciones (asociaciones, colegios profesionales, etc.), han ido aportándole nuevos ámbitos de trabajo al servicio del desarrollo de la profesión.

⁹ Másteres oficiales UNED (2012-2013): http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,24266142&_dad=portal&_schema=PORTAL

Con la conjunción de estas demandas, realizaciones y desarrollos, se han ido conformando los contenidos formativos de la titulación, que incluyen los tópicos principales del correspondiente campo científico y académico, así como aquellos otros que vienen exigidos por los perfiles profesionales para cuyo desempeño pretende formar.

La empleabilidad de estos colectivos, y de acuerdo a los datos del Observatorio del Mercado Laboral del Servicio Público de Empleo español, se centraliza en las siguientes ocupaciones:

Imagen 4. Ocupaciones con mayor empleabilidad del Educador Social en España



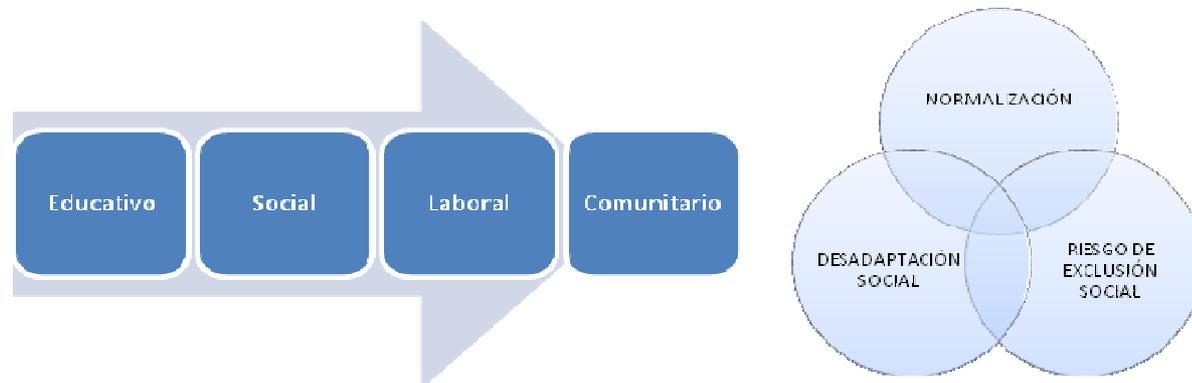
Con los siguientes colectivos de actuación:

Imagen 5. Colectivos de actuación del Educador Social en España



Y con la interacción de áreas ocupacionales y ámbitos de intervención:

Imagen 6. Interacción entre ámbitos y contextos de actuación del Educador Social en España



Esto deriva, lógicamente, en una gran diversidad de contextos de intervención y de entidades de colaboración:

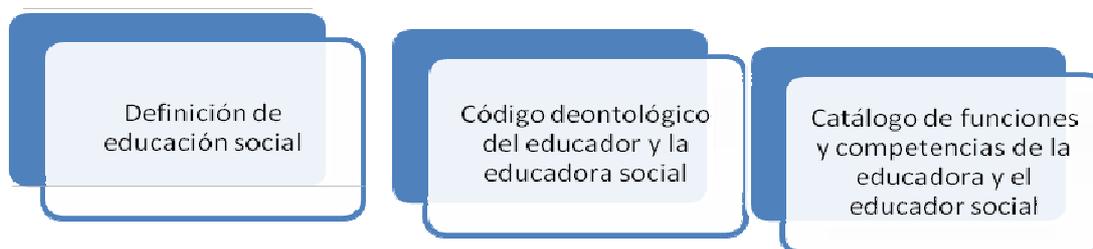
- **Educativo:** Centros escolares (Infantil, Primaria y Secundaria), de educación de personas adultas, de personas mayores, centros cívicos, casas de juventud, centros culturales, residencias, hospitales, prisiones, centros de día, ONG's...
- **Social:** Comunidades Autónomas, ayuntamientos, área de servicios sociales, Centros sociosanitarios para niños, jóvenes, adultos y personas mayores, Equipos de atención a la infancia y a la adolescencia en riesgo social, Centros residenciales para niños en situaciones de riesgo social, Asociaciones y fundaciones de atención a inmigrantes y población con dificultades de inserción social, y Asociaciones y fundaciones de atención a personas con minusvalías.
- **Socio laboral:** Centros de inserción sociolaboral, Centros de Apoyo e Integración de población inmigrante...
- **Comunitario:** Gestión cultural (animación sociocultural, ocio, museos, ludotecas...). Escuela de animadores juveniles, área de medio ambiente, drogodependencias.

Documentos profesionalizadores

Finalmente, en cuanto a los documentos más relevantes elaborados en esta última década y que respaldan la profesionalización de los educadores sociales debemos destacar:

(1) Documentos profesionalizadores¹⁰

Imagen 8. Documentos profesionalizadores.



(2) Revistas importantes por aglutinar las experiencias, investigaciones e innovaciones relevantes en el campo de la educación social.

- Revista de Educación Social (RES), publicada en el portal de los educadores y educadoras sociales (www.eduso.net),

¹⁰ <http://www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=143>

- Pedagogía Social, revista interuniversitaria, creada en 1986, editada por la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social
- Revista de Intervención Socioeducativa Educación Social, editada por la Escuela Universitaria de Educación Social Pere Tarrés
- Revista de Educación y Formación de Adultos
- Diálogos
- Revista Iberoamericana del Animador Sociocultural,
- Quaderns d' Animació i Educació Social

Bibliografía

- ANECA (2005) *Libro Blanco Titulo de Grado en Pedagogía y en Educación Social*. Madrid: ANECA.
- Caride, J. A. (2008) El Grado en Educación Social en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*. 11, 103-131 pp.
- Gómez Sera, M. (2003) Aproximación conceptual a los sectores y ámbitos de intervención de la Educación Social. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*. 10, 233 – 251 pp.
- Julia i Bosch, A. (2011) El educador social: Una figura profesional surgida de diversas prácticas e identidades profesionales. *Revista de Educación Social*, 12, 1 - 14 pp.
- Ortega Esteban, J. (2005) La Educación a lo largo de la vida: la Educación social, la Educación escolar, la Educación continua... todas son Educaciones formales. *Revista de Educación*. 338, 167 – 176 pp.
- Pérez Serrano, G. (2003) *Pedagogía Social – Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.
- Sáez, J. (coord.) (1994) *El educador social*. Murcia: Servicios de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Vallés Herrero, J. (2009) *Manual del educador social. Intervención en servicios sociales*. Madrid: Pirámide.
- Ventura, D. y Usurriaga, J. (2008) Una mirada a escala internacional de la profesión de educador social, o como se construye la profesión de lo global a lo local. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, 40, 45-64 pp.

FORMACIÓN DE EDUCADORES SOCIALES PARA UNA MEJOR CONVIVENCIA EN CONTEXTOS EDUCACIONALES.

Mag. Mauricio Esteban Alarcón Silva¹¹

Universidad de La Frontera

INTRODUCCIÓN

La Educación Social, es entendida esencialmente como una práctica formativa desarrollada en contextos de alta vulnerabilidad social; su evolución por tanto está asociada a los diversos contextos territoriales en que dicha vulnerabilidad se expresa. Así, tanto en Europa como en Latinoamérica (también en otras latitudes) han emergido diversas prácticas formativas, que mantienen en esencia el fin último del proceso educativo; educación popular, educación especializada, animación sociocultural, educación social, son probablemente variantes con una raíz común, o más bien con una finalidad común, esto es, formar personas y prepararlas para un adecuado desenvolvimiento en el contexto en que les corresponde vivir.

Ahora, desde un punto de vista conceptual, la Educación Social encuentra su sustento en la Pedagogía Social, rama que, desde una mirada técnica y científica tiene como objeto de estudio a la educación social y la acción socioeducativa de los educadores y educadoras sociales. Dicha acción se ubica prioritariamente en espacios formativos informales y no formales (Parcerisa, 2005), sin embargo, en términos prácticos y tomando como base el caso de España, existe abundante evidencia de una inserción exitosa de educadores sociales en contextos educativos formales, complementando la labor de los profesores y profesoras de aula. Lo anterior, sin duda se relaciona con un perfil profesional definido para la formación de los educadores sociales¹², quienes despliegan capacidades y estrategias de trabajo en diversos ámbitos del quehacer de los centros educativos; en este sentido, el espacio ganado en labores vinculadas a la gestión de la convivencia en contextos educacionales, constituye un hito cuyo potencial vale la pena explorar como posibilidad en el contexto chileno.

Pedagogía Social y Educación Social: una aproximación conceptual e histórica

El proceso de consolidación de la Pedagogía Social como disciplina científica, es posible comprenderlo en función de aquellas disciplinas que en su origen asumieron como objeto de estudio aquello denominado como lo “social” y lo “pedagógico”; La Sociología y la Pedagogía, que tratando problemas comunes, enfatizan o tienen una finalidad claramente distintas. Sin embargo, dado el contexto intelectual predominante en las ciencias humanas de Europa del Siglo XIX; que sitúa lo social como entidad determinante de la realidad de los individuos; surge una corriente denominada **Pedagogía Sociológica**, cuya mirada empapada de la joven ciencia sociológica, ve a la educación con una finalidad exclusivamente social; Así surge y se consolida el análisis de la educación como fenómeno social, asumiendo los métodos empíricos propios de la sociología. Máxima expresión de ésta es la afirmación de E. Durkheim en 1902 que indica que *“La educación consiste en una socialización metódica de la nueva generación”* (Durkheim, 1911, en Quintanta, 2002). Desde esta mirada, al dejar la validez a los métodos empíricos, la pedagogía pierde parte de su esencia, esto es su carácter normativo.

¹¹ Docente Programa Magister en Desarrollo Humano Regional, Universidad de La Frontera, Temuco, Chile.

¹² En nuestro país no existe la carrera profesional de Educador Social, por tanto no hay un perfil definido y adecuado a nuestro contexto. En el presente artículo se toma con fines referenciales el perfil profesional del Educador Social Español.

En forma paralela, La Sociología Educacional Americana, fundada por John Dewey, mantuvo los principios del análisis sociológico de sus predecesores europeos, sin embargo, mantenía un objeto educativo propio, esto es mejorar al hombre y a la sociedad (Quintana, 2002).

Bajo esta misma corriente denominada Pedagogía Sociológica, surgen los principios más cercanos a lo que hoy entendemos por Pedagogía Social; el primero en usar dicho término es el Alemán Adolfo Diesterweg en el año 1850, posteriormente el filósofo idealista neokantiano, Paul Natorp altamente influenciado por el “sociologismo” retomaría el concepto. El contexto social e intelectual de la incipiente pedagogía social de la escuela alemana, marcadas en sus orígenes por problemas propios del período post revolución industrial y las consecuencias de la primera y segunda guerra mundial. Van configurando una doble vertiente que nos acerca a lo que hoy entendemos por pedagogía social:

- Formación social del individuo; que en términos generales se asocia al perfeccionamiento del hombre como ser social.
- Doctrina de la protección infantil y juvenil, que en términos generales se asocia al tratamiento educativo de los problemas y disfuncionalidades sociales.

A partir de dicha doble orientación surge una primera definición de la Pedagogía Social, como ciencia con identidad propia, de carácter eminentemente práctica (educación social) y claramente normativa (que valida y fundamenta los procesos formativos en un curriculum pedagógico). En este sentido, el objeto de la Pedagogía social es la educación social y se vincula a tareas socioeducativas concretas; se amplía a toda la vida del individuo, promoviendo y corrigiendo los procesos de socialización. *La pedagogía Social, debe elaborar fundamentaciones teóricas para explicar los procesos socio-educativos a fin de llegar a una comprensión de los mismos; por otra parte debe coordinar y evaluar la practica concreta de acción pedagógica social (Quintana, 2002)*

La tabla N° 1 muestra los objetivos de la Pedagogía social, y como éstos tienen una expresión concreta en la Educación Social.

Tabla N° 1

| Objetivos de la Pedagogía Social | Tareas Socioeducativas |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|
| Educación Social a individuos y grupos. | Faceta Preventiva de la Educación Social. |
| Atención a los problemas humano-sociales que pueden ser tratados desde instancias educativas. | Faceta Terapéutica de la Educación Social. |

Complementando la relación expuesta entre Pedagogía Social y Educación Social, a continuación se presentan algunas de las definiciones dadas a ésta última:

Tabla N° 2 Definiciones de Educación Social según diversos autores

| AUTORES | ÁMBITOS |
|-----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Corallo | “La adquisición de aquellas deseables cualidades en la persona que le permiten una relación normal y equilibrada con los demás”. (Corallo, 1957, en Pérez, 2003:124). |
| Sansvisens, A. | “Es la conducción o auxilio encaminado al desarrollo de las facultades sociales del hombre y a su ejercicio adecuado en la comunidad de las personas, en orden a su fin individual y colectivo. El objeto de la Educación Social es el desarrollo de las disposiciones sociales del ser humano (su sociabilidad), llevándole a una buena integración en la sociedad (sociabilidad), para lo cual debe efectuar un adecuado aprendizaje de roles”. (Sansvisens, 1984, en Pérez, 2003:124). |
| Maíllo, A. | “Aspecto de la educación integral del ser humano que tiende a preparar al niño, al adolescente y al joven o al adulto para una convivencia con sus semejantes, que elimine o reduzca al mínimo las fricciones y los conflictos, capacitándole para la comprensión de los demás, el diálogo constructivo y la paz social”. (Maíllo, 1971, en Pérez, 2003:125). |
| Parcerisa, A. | “Conjunto de procesos formativos no formales que tienen como sujetos prioritariamente a personas y colectivos en situación de conflicto social y a colectivos con riesgo de encontrarse en esta situación.” (Parcerisa, 2005:17) |
| Petrus, A. | Debe ser conceptualizada y explicada en función de factores tan diversos como el contexto social, la concepción política, las formas de cultura predominantes, la situación económica y la realidad educativa del momento. De tal manera pensamos que ello es así, que sólo es posible el actual resurgir de la educación social atendiendo a los significativos cambios que, recientemente se han dado en nuestro contexto social más inmediato: el advenimiento de la democracia, la construcción de un Estado de Bienestar, el incremento del tiempo libre y, principalmente, la conciencia de responsabilidad frente a una sociedad de marginación e inadaptación social” (Petrus, 1994, en Pérez, 2003:122). |
| Quintana, J. | “Intervención educativa, que se hace con el fin de ayudar al individuo a que se realice en él, del mejor modo posible y sin desviaciones, el proceso de socialización, es decir, la adaptación a la vida social y a sus normas, hasta alcanzar una alta capacidad de convivencia y de participación en la vida comunitaria”. “Acción social que atiende, básicamente a problemas de marginación o de carencias sociales en que se hallan inmersos bastantes individuos y colectivos sociales” (Quintana Cabanas, 1994, en Pérez, 2003:123). |

| | |
|--------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | “Trata de formar en el individuo los sentimientos sociales, las actitudes sociales y una conciencia de solidaridad con todos los hombres y pueblos”. (Quintana, 1984, en Pérez, 2003:125). |
| Kriekemans | “Se propone formar el sentido social. La tarea de la educación social consiste en despertar el sentido de las relaciones entre los hombres, en asignarles un lugar en el orden de los valores y en promover la realización de unas relaciones sociales lo más perfectas posible” (Kriekemans, 1968, en Pérez, 2003:124). |
| Asociación Estatal de Educación Social – ASEDES | El “Derecho de la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas, que son ámbito de competencia profesional del educador social, posibilitando: La incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales, entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social” (y...) “la promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social” (ASEDES, 2007:5) |
| School Community Relationship. | “La preparación de niños y adultos para su incorporación al medio social al que pertenecen”. (Tesauro Europeo de la Educación, 1991, en Pérez, 2003:126). |
| Sáez, J. | “Un tipo de práctica Social con fines educativos. Entendida Históricamente debido en parte a la gran influencia de las teorías de Nohl y Baume, como toda práctica de educación realizada fuera de la escuela y la familia”. (Sáez, 2003, en Sáez 2007:111) |

Complejidad del sistema escolar y necesidad de un nuevo perfil profesional

Para la idiosincrasia profesional y académica resulta un tanto ajeno aún el concepto de Educación Social, siendo fácilmente identificado con un área específica del trabajo educativo de los pedagogos, esto es algo así como un profesor que se dedica a temas sociales (y generalmente no un profesional del área social dedicado a temas educativos). En relación a lo anterior, surge la duda respecto de las competencias generadas en los procesos de formación de profesores, donde las universidades se abocan crecientemente a responder a los requerimientos de una política educacional que exige resultados en el área curricular (pruebas estandarizadas como el SIMCE¹³ o PSU¹⁴), por tanto, especialización en las diversas áreas que mide el currículum formal. Entonces ¿cuál será el lugar que ocupa la generación de competencias extracurriculares (habilidades blandas como por ejemplo la resolución de conflictos, comunicación asertiva, vinculación con la familia y comunidad, liderazgo...) en la formación de profesores? De lo anteriormente planteado, la reflexión obvia es que nuestro contexto educativo formal da una cierta exclusividad de los procesos educativos a los pedagogos, sin embargo, tanto el proceso formativo, como el ejercicio

¹³ El SIMCE corresponde al Sistema de Medición de la Calidad de la Educación en Chile; aplicado mediante pruebas estandarizadas en distintos niveles del sistema educacional.

¹⁴ PSU Corresponde a la Prueba de Selección Universitaria.

profesional de éstos no son coherentes con los requerimientos de la política pública, que por un lado demanda mayor especialización docente y por otro establece una ampliación y diversificación de funciones en el sistema escolar.

Estas exigencias, si bien resultan de “Perogrullo” y propias del quehacer del pedagogo, como diseño de planificaciones de clases (hasta un nivel diario) o el diseño de recursos para el aprendizaje atinentes al contexto, muchas veces se topan con limitaciones horarias y con las funciones que el sistema escolar debe legalmente¹⁵ evidenciar, como ejemplo es posible señalar las siguientes responsabilidades de los establecimientos:

- Vigencia del consejo escolar.
- Presencia de encargado de convivencia escolar.
- Existencia de un reglamento interno y manual de convivencia.
- Ejecución de Plan de gestión de la convivencia escolar.
- Protocolos de actuación frente a delitos de índole sexuales.

Ahora, cabe señalar que, las condiciones de desigualdad al interior del sistema educativo, como la necesidad de garantizar niveles mínimos de calidad, han dado lugar a políticas que buscan estrechar esas brechas de desigualdad, así la Ley SEP (Subvención Escolar Preferencial)¹⁶, aporta recursos adicionales a aquellos establecimientos con alumnos vulnerables socioeconómicamente (prioritarios), recurso que contribuyen a cumplir en algo esta “diversificación de funciones” del sistema escolar. Recursos que también están asociados al cumplimiento de metas autoimpuestas en un Plan de Mejoramiento Educativo (PME) que no sólo incluye el mejoramiento de resultados de aprendizaje, sino también, resultados en el manejo de indicadores asociados a la gestión de recursos, liderazgo y convivencia escolar (ámbitos que exceden el nivel de especialización y formación de un pedagogo). El uso de estos recursos provenientes de la ley SEP se vincula a un convenio firmado entre el sostenedor (particular o municipal) y el Ministerio de Educación, donde las metas comprometidas, así como las rendiciones respectivas son fiscalizadas por la recién creada Superintendencia de Educación (en caso de incumplimiento además le corresponde a dicha instancia aplicar sanciones).

Así mismo, a una nueva estructura denominada Agencia de Calidad le corresponde ordenar y categorizar a cada establecimiento de acuerdo al desempeño de éste, desde “Alto” a “Insuficiente”; en síntesis, la diversificación de funciones del sistema escolar se asocia a una mayor complejidad del sistema en general; nuevas instituciones reguladoras y fiscalizadoras, nueva legislación y nuevos roles a ser desempeñados en la escuela.

En nuestra legislación no existe la figura del educador social, como titulación profesional o técnica diferenciada. En España y otros países europeos el Educador Social ha logrado un espacio en el sistema formal, las escuelas; han logrado una validación profesional y legal en los centros escolares, de tal forma que se han estipulado funciones específicas de estos, a continuación se presenta una síntesis de ésta funciones (Canton, 2008):

¹⁵ Asociados principalmente a Ley 20.536 sobre violencia escolar (Modificación a la Ley General de Educación).

¹⁶ Se sugiere revisar la siguiente normativa: LEY 20.248/2008 (Ley SEP); Decreto 235/2008 (Reglamento de la Ley); Decreto 394/2008 (Modificaciones a la ley); Ley 20.501/2010 (Aumento de la subvención por concentración de alumnos prioritarios – Incorporación de Enseñanza Media); Ley 20.529/2011 (Modificaciones a artículos de la ley por funcionamiento del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación); Ley 20.550/2011 Modificaciones a la ley / Octubre 2011.

- Elaboración y evaluación de propuestas de programas de convivencia en el centro educativo.
- Colaboración con los órganos del centro en el cumplimiento de las normas del centro y de su reglamento de régimen interno.
- Diseño, implementación y evaluación de propuestas para fomentar las relaciones del centro con el entorno social en el que está encuadrado.
- Colaboración en el desarrollo de programas de educación para la salud, medio ambiente, consumo en la tolerancia e igualdad, paz y otros que determine el Dpto. de Orientación o el equipo directivo u otros órganos.
- Desarrollo de programas de interrelación con la comunidad de aprovechamiento y conocimientos de los recursos del entorno, laborales, naturales, etc.
- Creación de espacios y de equipos de trabajo mediadores y negociadores para la eficacia en la resolución de conflictos.
- Seguimiento y control de las situaciones de absentismo escolar, fracaso y violencia.
- Seguimiento y colaboración en la respuesta educativa al alumno con comportamientos problemáticos.
- Desarrollo de programas para prevenir y afrontar la conflictividad escolar. Programas de integración escolar.

Otras posibles funciones de los educadores sociales en centros escolares.

- Planificar, coordinar y desarrollar con el departamento de actividades complementarias y extraescolares o con el consejo escolar, actividades socioculturales contextualizadas que mejoren las relaciones centro-entorno y que propicien la creación de redes de comunicación estables.
- Programar y ejecutar con el Dpto. de orientación y el equipo directivo actuaciones encaminadas a garantizar la información puntual a las familias sobre el proceso educativo de sus hijos.
- Programas de información, orientación y asesoramiento y asociación a los alumnos.
- Participar en los programas de asesoramiento, formación y asociación de padres.
- Apoyo a la formación del profesorado.

Así mismo, con independencia de la necesidad de incorporar educadores sociales a todos los centros escolares españoles, se tienen en cuenta diversos criterios que justifican su presencia y dotación, entre los que cabe destacar:

- La existencia en el centro de un porcentaje significativo de población inmigrante o de minorías étnicas.
- La ubicación del centro en alguna zona especialmente conflictiva por sus características económicas, sociales o culturales.
- La existencia de situaciones variadas de conflicto real en el centro.
- La presencia de actividades extraescolares.

Conclusiones

El proceso de modernización del sistema escolar es propio de una sociedad que se complejiza, pero este aumento de complejidad debe ser completo, debe incluir la formación de competencias profesionales que permita desempeñar los nuevos roles que el sistema escolar demanda. ¿Competencias adicionales para la formación del profesorado? Quizás, pero en el escenario actual,

es imposible e insostenible la presencia de un “super profesor”, que asuma a plenitud las exigencias de la escuela moderna.

En lo que respecta a la gestión de la convivencia en contextos educativos, se ha hecho bastante; actualmente existe:

- Una Política Nacional de Convivencia Escolar.
- Objetivos transversales incorporados a las diversas asignaturas del sistema formal, desde el nivel parvulario, educación básica y educación media.
- Un gran compromiso y vocación de buena parte del profesorado, que por un lado idean estrategias con buenos resultados en materias disciplinarias, pero en otros casos se ven sobrepasados por el nivel de conflictividad existente.
- Procesos permanentes de capacitación a comunidad educativa en materias vinculadas a la convivencia escolar, como así también, asistencia técnica para la implementación de dispositivos para abordar los conflictos en el establecimiento (por ejemplo sistemas de mediación).
- Incorporación de equipos psicosociales, que si bien con su mirada profesional aportan a los procesos de diagnóstico e intervención de casos específicos, en general (no siempre), adolecen de la mirada pedagógica que complementa el trabajo desarrollado por el docente.
- Casos exitosos de Liderazgo y Estilos de gestión directiva.

Sin embargo, y es la tesis principal del presente artículo, las competencias profesionales del educador social, permitirían una adecuada intermediación del proceso pedagógico desarrollado en aula y los conflictos y dinámicas propias del sistema escolar fuera del aula y el entorno de ésta, la comunidad; siendo en su conjunto recursos pedagógicos para una formación integral no sólo de los estudiantes sino que también para el resto de la comunidad educativa.

BIBLIOGRAFÍA

- Caride, J. (2005) Las Fronteras de la Pedagogía Social: Perspectivas científica e histórica. Editorial Gedisa S.A. Barcelona.
- Castillo, S. Y Cabrerizo, J. (2004) Evaluación de Programas de Intervención Socioeducativa: Agentes y Ámbitos. Pearson Educación, Madrid.
- Lebrero, M; Montoya, J. y Quintana, J. (2002) Pedagogía Social. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Parcerisa, Artur (2005) Didáctica en la Educación Social: Enseñar y aprender fuera de la escuela. Graó.
- Pérez Serrano. Gloria, (2003) Ediciones NARCEA, S.A. DE EDICIONES-MADRID-2003 Pedagogía Social –Educación Social . Construcción científica e intervención práctica.
- Sáez, J. (2007) Pedagogía Social y Educación Social: Historia, Profesión y Competencias. Pearson.
- Asociación Estatal de Educación Social – ASEDES (2007) Catalogo de funciones y competencias. Consultado noviembre 12 de 2012 en:
• http://adesu.com.uy/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=8&Itemid=30
- Cantón, A (2008) El Educador y La Educadora Social en el Estado Español: Una concreción de su trabajo en centros escolares. Revista Digital Transversalidad Educativa N°3, Pag. 22 - 31. Consultado Noviembre 10 de 2012, en:
• http://www.enfoqueseducativos.es/transversalidad/transversalidad_3.pdf
- Ministerio de Educación, Chile (2013). Consultado enero 10 de 2013 en www.mineduc.cl

LA MEMORIA EN CONSTRUCCIÓN¹⁷

Ilse Schimpf-Herken

Instituto Paulo Freire, Berlín, Alemania.

En 1971, hace 41 años llegué por primera vez a Temuco, recién había conocido a Paulo Freire en un seminario del CIDOC¹⁸ en México, una experiencia que cambió mi vida profundamente, me había transformada de una estudiante de sociología en una caminante en la búsqueda de una pedagogía de los oprimidos, escuchar la voz a quienes nunca fueron escuchados, contribuir a través de la educación de adultos a la reflexión crítica en y sobre las realidades latinoamericanas.

Después de 41 años estoy de vuelta, duermo nuevamente en la Casa de Retiro del Obispado, un lugar emblemático de los derechos humanos que ha dado protección a mucha gente. Para mí era el lugar de donde partía con jóvenes para realizar trabajos voluntarios con mujeres Mapuches para apoyarlas en la producción y venta de sus productos tejidos a telar, compartir en las rucas con ellas, escuchar de sus vidas y culturas.

Hoy en octubre de 2012 me siento muy privilegiada de participar en este encuentro de educación de adultos de la Universidad de la Frontera y encontrarme con muchos educadores quienes trabajan hasta hoy con la misma postura ética de ese entonces, abren las puertas de las cárceles con sus visiones de una sociedad inclusiva, con su convicción de que debe haber una segunda oportunidad para la educación, se comunican de muchas maneras con adultos y jóvenes quienes por el sistema de la competitividad brutal se rebelaron o desertaron. Estuve muy feliz escuchar a representantes de las universidades y de las SEREMIs¹⁹ que siguen comprometidas y comprometidos con la educación rural, con la memoria y con todo lo que abre caminos hacia el encuentro entre diferentes mundos. Por ello tuve la sensación en muchos momentos del seminario estar nuevamente con mi familia pedagógica de ese entonces cuya promesa está viva y se ha compartido en esta sala.

Hoy en día trabajo en Berlín, en el Instituto Paulo Freire de la Universidad Libre de Berlín (IPFB) que fundé en 1999, sigo en el intercambio entre Chile y Alemania, hasta el día de hoy, recibimos pasantías de profesores chilenos a Berlín para que desde la distancia reflexionen su propia realidad, lo que no se permite descubrir cuando uno está adentro. Hace falta distanciarse para poder ver. Como el sistema educativo alemán no ofrece esta oportunidad del aprendizaje desde el Otro a sus profesores (¿será por falta de confianza en ellos?), el IPFB organiza todos los años una gira para profesores alemanes a Chile para que aprendan de la experiencia chilena y reflexionen su quehacer desde otro ángulo. Los/as *“Profesores/as sin Fronteras”* alemanes/as y los/as profesores/as chilenos/as organizados/as en la corporación de perfeccionamiento *“Vagamundos”* son nuestro aporte del IPFB a que las relaciones norte-sur sean más equitativas y que en el encuentro con el Otro se renueva el compromiso con una visión educativa hacia más equidad y justicia social. Por lo tanto nuestro enfoque se basa menos en las asignaturas, queremos resaltar más bien la dimensión ética y cultural del desarrollo.

¹⁷ Es el título de una intervención que Ilse Schimpf-Herken dio en el Seminario Internacional de Educación de Adultos el 19 de octubre en Temuco, organizado por la Universidad de la Frontera. De esta ponencia existe una presentación Powerpoint que se puede solicitar a los organizadores del evento.

¹⁸ CIDOC es la abreviación para “Centro de Investigación y Documentación” en Cuernavaca (México) donde se realizaban Seminarios y cursos de idiomas y había un gran archivo de materiales del campo educativo de toda América Latina.

¹⁹ SEREMI es la abreviación de “Secretaría Regional Ministerial de Educación”.

Después de muchos años trabajando con los sistemas educativos de los dos continentes estamos convencidos que la globalización con su enfoque de competitividad y rendimiento, el cual se expresa también en las pruebas comparativas PISA, ha causado una transformación fundamental en lo que se entiende por aprendizaje:

1. El enfoque de las asignaturas ha producido una visión reduccionista de la educación. Como las pruebas se basan mayormente en comunicación y matemática, se produce una priorización hacia los contenidos de las asignaturas en desmedro del aprendizaje social integral del/la estudiante. Al pasar las mismas pruebas a estudiantes de sectores vulnerables y a quienes de los sectores de clase media con todas las facilidades de apoyos y estimulaciones, el propio sistema de evaluación produce los datos para fundamentar pseudo-científicamente (o mejor dicho ideológicamente) la desigualdad y discriminación del sistema educativo. Este análisis corresponde a Chile y a Alemania por igual, pero en Chile se agravó la situación, cuando se estableció el sistema de “semáforos”, categorizando y comparando los establecimientos educativos según su rendimiento, las escuelas verdes denominadas como las mejores y las rojas como expresión de los perdedores del sistema. Hoy en día los padres hacen cualquier esfuerzo para pagar la matrícula en una escuela privada.

2. La publicación de los resultados y ordenándolos en escalafones tuvo además una repercusión muy grave en la cultura escolar y en el ambiente de trabajo por lo general: creó una presión muy grande en el/la profesor/a de alcanzar las mejores notas para estar en el escalafón arriba, lo que repercutió en su actuar cotidiano en preparar cada vez más para las pruebas. Como en los debates públicos prevalecían cada vez más los resultados y puntajes se dejaba al lado la reflexión sobre el desarrollo humano integral del niño y su aprendizaje social para la vida. El enfoque personalizado del cual se habla tanto en la pedagogía moderna se perdió en la bulla de la competitividad.

3. Con la presión de las pruebas “en la espalda” se destruyó la relación entre educador y educando y con esto implícitamente la confianza, lo que es lo más dramático pensando en el futuro de la sociedad. Una sociedad sin confianza en el Otro, no crea un sentido de pertinencia, una sociedad que no crea en sus ciudadanos el afán de contribuir al bien común termina siendo triste y hedonista. El egoísmo de la sociedad de consumo los lleva ser personas sin orientación o utopía. Si anteriormente el/la estudiante podía estar seguro que el/la profesor/a estaba a su lado apoyándole en forma incondicional, ahora es más bien la próxima prueba que caracteriza la relación y motiva al profesor de ejercitar temas de las asignaturas. Si antes cada buen profesor tenía su atención o expectativa específica para cada uno y una de sus estudiantes, ahora se somete voluntariamente (o inconscientemente) a la normativa del escalafón de los “top 10”. Con la lógica del rendimiento se destruyó la ética en la relación pedagógica, la cual está basada en la confianza. Se funcionaliza al educando y se tergiversa la ética profesional del educador en un mecanicismo de asegurar el rendimiento. Muchos profesores actualmente sufren una crisis y un cansancio profundo (“burn out”) en relación a su profesión, no solamente no resisten ya a la presión de las pruebas, sino expresan haber perdido la ética profesional, el significado de la transcendencia de ser profesor.

Por consiguiente es de mayor importancia de ver la interdependencia entre la paulatina destrucción de la confianza y la pérdida de la pertinencia como consecuencia de esta. Me parece que es un punto clave para el bienestar de la persona el poder confiar en la otra, en la sociedad y sus instituciones. Si se destruye esta confianza, la persona queda sola, miedosa, sin proyección. En alemán la palabra para confianza “*Vertrauen*” tiene una raíz etimológica que significa “*Tener valentía*”, entonces hace falta valentía para poder confiar y entregarse a la otra persona o al grupo social. La valentía es un acto de voluntad y está relacionada con la visión del Otro: el Otro como

amenaza o por el contrario el Otro como oportunidad para descubrirse como ser de relación.²⁰ Como la relación entre lo propio y lo ajeno siempre implica una asimetría, hay que visibilizarla y transformarla en el acto pedagógico. Birgit Rommelpacher, una investigadora alemana del fenómeno del racismo, dice lo siguiente: “El imaginario de lo propio se apoya en el imaginario de lo ajeno.” Es decir, lo propio se constituye a partir de la enajenación del Otro como diferente, lo propio siempre teniendo el poder de definición. Entonces si queremos reconstruir el bien común en que confiar, tenemos que tomar conciencia de esta asimetría para transformarla en una fuente de reflexión. Hace falta crear las condiciones para que se dé el encuentro no solamente con el presente, sino que se reconozca la dialéctica entre el pasado y el futuro. Es una condición previa para la reconstrucción de la democracia. La escuela y la política educativa pueden jugar un gran papel allí. ¿Para qué futuro queremos preparar a los ciudadanos, los/as niñas/os, jóvenes y adultos?

No hay futuro sin recordar y sin recordar no hay futuro.

En esta dialéctica queremos acercarnos al presente, tomando en cuenta que en el mundo actual transformado por la globalización digital el presente toma cada vez más espacio, cada vez hay más informaciones a absorber, cada vez hay menos tiempo y espacio para analizarlas o para desarrollar criterios para un manejo crítico de la realidad. El tiempo presente se transforma en un flujo de eventos, apenas terminó un acontecimiento ya viene el próximo, no hay tiempo para nada. “Tiempo es dinero” es un dicho que refleja la concordancia entre la transformación digital y la globalización económica. En esta carrera casi totalitaria, apurados por los medios digitales no se crean los ambientes para asumir responsabilidad social, no se producen relaciones de confianza, espacios que permitan crear visiones del futuro. En los movimientos estudiantiles en Chile o en la “Primavera egipcia” uno tuvo por momentos la impresión que las nuevas redes digitales crearían más pertenencia y una nueva ética, pero desde la distancia de un año se llega a la conclusión que los lemas se los llevó el viento y las estructuras jerárquicas y militaristas siguen en pie. Hay más transparencia y activismo en las plazas, pero democracia es mucho más que participación, hace falta, metafóricamente hablando, “apagar el televisor y prender el fogón” (lema de estudiantes de Concepción). No se puede entender y transformar el presente a partir de la acumulación y análisis de datos, la transparencia en sí no es una luz que dé más orientación. Vilém Flusser, el filósofo de lo digital dijo una vez, “que los terremotos digitales abrieron muchos hoyos en las casas, produjeron muchos sonidos, pero que en esta bulla no se puede vivir bien. En medio del ruido de la red digital tampoco es posible hablar”.²¹ En este mundo digitalizado ya no hay tiempo ni lugar para aclarar los valores, tomar los compromisos con el Otro o pensar la utopía. Todo está bajo el régimen del tiempo y la actualidad. Se exige cada vez más transparencia, lo que trae como consecuencia más transparencia aún, es un círculo vicioso. En ningún momento la transparencia se transforma en confianza, es la figura opuesta a la confianza. A donde se grita por más transparencia es donde ya no hay confianza. La añoranza para más transparencia en todos los niveles es expresión de una sociedad sin confianza, con miedo y mucha soledad.

El régimen Nazi en Alemania dejó a mucha gente con una vergüenza profunda, con una gran incertidumbre de ¿cómo pudo ocurrir esto y hasta qué punto cada ciudadano era cómplice de los crímenes cometidos? La reacción de la mayoría de ellos era callarse y trabajar, reconstruir la

²⁰ Por esto no es ninguna coincidencia que el libro que los pasantes escribieron sobre sus experiencias se llama “Descubriéndonos en el Otro” (Recopiladoras: Ilse Schimpf-Herken/Ingrid Jung, Santiago 2002; Editorial LOM)

²¹ Citado por Byung-Chul Han en su artículo “En el reino de los desnudos sin nombres” Der Tagesspiegel, 29 de abril 2012, Nr. 21 318, p.7

economía y sobre este fundamento su identidad... hasta que el movimiento estudiantil en los años 60/70 rompió este silencio y exigimos a nuestros padres responsabilizarse de los hechos. Con agresión y violencia sacamos a los Nazis de sus puestos, reprochamos a nuestros padres que no tuvieron más valentía; la pereza de pensar en los hogares su respectiva responsabilidad, que era dolorosa, destruyó a muchas relaciones familiares. Pero por lo general los años 70 fueron caracterizados por mucha falta de diálogo. Los profesores si tenían una afiliación con un partido, comunista o socialista, perdieron el derecho de ejercer su profesión como funcionarios del estado. ("Berufsverbot"), cuando uno discutía desde una posición crítica al sistema capitalista se le recomendó "Váyase al otro lado del Muro". Recién con la reforma educativa de los años 70 muchos estudiantes decidieron ser profesores y luchar desde la escuela, crear una conciencia política en sus estudiantes. En ese entonces se abrieron los primeros memoriales en los lugares de represión Nazi, los juicios contra algunos victimarios fueron publicados por la prensa y se introdujeron en los currículos escolares de muchos Estados federales el tema de la memoria como transversal. Pero la lucha por las memorias sigue hasta hoy, cuesta mucho reconstruir la confianza y la utopía.

Recuperar la memoria es mucho más que reconstruir los hechos, es un proceso largo de darles sentido. Para poder mirarse en el espejo en la mañana hace falta contextualizar los diferentes escenarios y las posibles miradas interpretativas para poder entender y asumir la culpa o la responsabilidad por los hechos. Ninguna muerte, ninguna violación de los derechos humanos debe perderse en el olvido, porque es una voz del Otro oprimido o aniquilado de la humanidad, que merece reconocimiento y vida. Cuando las Madres de la Plaza de Mayo se contaron mutuamente y escucharon las historias y visiones de sus hijos, reconstruyeron sus pasados colectivos con una visión del futuro. Transformaron por un lado el pasado al visibilizar y resignificar las luchas y muertes de sus hijos e hijas, largamente silenciadas por la opinión pública, transformaron el pasado de la muerte en uno de vida, reescribieron la historia desde la memoria de sus hijos e hijas, siendo ellos y ellas sujetos y actores de un futuro esperanzador y más humano. Por el otro lado se transformaron las madres, siendo en su gran mayoría amas de casa, en voceras de un movimiento social en construcción. "Nuestros hijos nos parieron" dicen y al hacer sus rondas en la Plaza de Mayo todos los jueves pasan el micrófono a un/a representante de un movimiento social para que hable de su situación actual. Así las Madres transformaron la desaparición y muerte en vida. Con sus actos de "memoria viva" logran revalorar el pasado y reconstruyen al mismo tiempo los lazos que fueron destruidos por la violencia.

El proceso de reconstrucción del contexto social de los tiempos violentos no es nada fácil, porque no depende solamente de los acontecimientos y de las personas involucradas en su contexto, sino que también de quienes estuvieron a su lado. ¿Cuáles son los intereses personales o políticos atrás, quiénes están analizando o negando el pasado? Como dije más arriba: la memoria no es el recuerdo de los hechos, sino el darles sentido y esto significa confrontarse con las visiones e interpretaciones de otros, aprender y aceptar que existen varias memorias paralelas y siempre hay una visión del futuro que motiva el acercamiento al pasado. Se reinterpreta la visión del pasado a través de quienes hoy en día están interesados en ella. Son las relaciones del poder en el presente que marcan los temas a recordar u olvidar y los significados a revalorar. Se trata de redescubrir los lazos sociales y potencialmente reconstruir lo social que fue destruido por la violencia. Este proceso es largo y necesita sus ambientes y acercamientos específicos. No se puede enseñar la memoria, sin abrir campos adecuados en la sociedad. Desde el Instituto Paulo Freire de Berlín (IPFB) hemos sistematizados tres enfoques a partir el trabajo con los pasantes chilenos:

- el enfoque regional en base a encuentros entre diferentes experiencias locales.
- el enfoque de diálogo entre el Estado y la sociedad civil.

- el enfoque transversal considerando la biografía del educando, diversidad cultural, las relaciones de género, el conflicto como filosofía de diálogo.

Son enfoques que de igual manera se pueden aplicar en la escuela, en la educación formal y no-formal. La educación de adultos es un campo muy fértil para que se reanuden los lazos rotos por la violencia. En el diálogo entre las generaciones y los grupos sociales, el trabajo biográfico puede ser un camino para recuperar los significados democráticos, puede ser fundante para la cohesión social que crea a lo largo la confianza y pertenencia. Entonces hacer memoria no es solamente la mirada atrás, sino el comienzo de una sanación colectiva.

Como el acercamiento al pasado puede ser muy doloroso, la pedagogía tiene allí una gran responsabilidad. No somos terapeutas y debemos cuidarnos de abrir heridas sin ofrecer opciones de sanación. Desde la pedagogía de la memoria del IPFB trabajamos los siguientes acercamientos:

- Crear “espacios de traspaso” en las instituciones (escuelas, cárceles, organizaciones sociales) para que se “recupere la palabra” (Freire) y a partir de esto la confianza.
- Trabajar desde el arte y el cuerpo (teatro foro).
- Fortalecer redes y procesos para asegurar la sostenibilidad a largo plazo.

En la pedagogía de la memoria en Alemania estuvimos muchos años escépticos? a conceptos como “el nosotros”, al valor de la patria u otros símbolos de la llamada “cultura de proveniencia”, la ritualización de ‘lo alemán’ nos causó fobia, demasiado doloroso fue la confrontación con la mentira y negación de los hechos tremendos cometidos por la generación de nuestros padres. Ellos se identificaron como pueblo en la muchedumbre de los rituales estatales y en las palabras del ‘líder Hitler’, entregaron su responsabilidad al “cuerpo del pueblo” (‘Volkskörper’) y los rituales celebrados a perfección hicieron perder su pensamiento autónomo, crítico. Hoy en día, frente a una globalización digital observamos nuevamente un desprendimiento de la persona como ser ético. Todo se vive en el presente, los jóvenes pasan días enteros chateando o consumiendo en los moles. Su compromiso con el grupo social es fortuito y no muy duradero, frente a la pantalla no nace la sensibilidad y la lealtad con el Otro. Hace falta crear los espacios de confianza y de reconstrucción del tejido social, hacen falta nuevos rituales democráticos, rituales que permiten vivir la escucha y la empatía con el Otro y la experimentación con lo diferente, preparar para el encuentro con la diversidad como objetivo fundamental de la pedagogía. En vez de silenciar a las personas en filas o asambleas masivas bajo los símbolos patria o bajo los dogmas de las iglesias, habría que inventar rituales interactivos que permiten a la persona decir su palabra, descubrir y practicar en forma ritualizada los valores de su grupo de pertenencia, los llamados “círculos de cultura” que propuso Paulo Freire.

Para terminar, en la pedagogía de la memoria no se justifica de ninguna manera poner en escena el dolor de la víctima, revictimizándola a través de la representación. Por consiguiente, se debe evitar reconstruir los hechos desde la relación víctima-victimario, porque si no se reproduce en la representación la impotencia de la víctima la omnipotencia del victimario. En la mirada desde el victimario se recrea la sensación del miedo frente al poder omnipotente y a la vez se deshumaniza a la víctima en su dolor como objeto del otro. El desafío de un trabajo pedagógico de la memoria es la búsqueda permanente en recrear desde el contexto socio-cultural y biográfico a la víctima desde su dignidad, resignificar su vida del tiempo antes de ser víctima, describir su sueños y su mundo profesional y político, son estrategias para evitar como pedagogos hacernos cómplices del actuar del victimario.

Espero con estas cortas reflexiones haber expresado, lo que son nuestras sistematizaciones a partir de las experiencias adquiridas durante años con las pasantías con los profesores chilenos. Estamos convencidos que no se puede enseñar la memoria. Para poder descubrir la vergüenza negada o invisibilizada es necesario distanciarse de la propia realidad, hace falta el amigo valiente para mirar más allá. Recuperar la memoria significa investigar, reconstruir y asumir responsabilidad para su actuar. Existe una relación dialéctica entre la memoria y la confianza, la confianza entendida como condición previa para la autonomía y la liberación.

Berlín, 13.12.2012

¿DESDE DÓNDE ENTENDER LA INTERCULTURALIDAD?

Ursula Klesing-Rempel²²

Profesores Sin Fronteras, Berlín, Alemania.

Desde el auge de movimientos indígenas en América Latina, la educación intercultural bilingüe se toma como responsabilidad de la educación pública, se abrieron oficinas en dónde se elaboraron nuevos currículos y capacitaciones para los futuros maestros bilingües, las organizaciones no gubernamentales que trabajan principalmente en el campo de la Educación de Adultos se reorganizaron por los nuevos retos en su campo educativo.

El esfuerzo educativo bilingüe no es vivir interculturalidad por lo que no presenta necesariamente una relación horizontal entre maestro-aprendiz o entre los diversos grupos culturales. Mientras tanto la estructura de la enseñanza sigue vertical y excluyente, no podemos hablar de una convivencia pluri-cultural.

Esta observación coloca la interculturalidad cada vez más al centro de atención de *relaciones y prácticas culturales cotidianas*, una mirada que amplía la educación hacia la cotidianidad.

La *relación vivida* con el otro nos habla antes que nada de una *calidad humana* que cualquier persona o grupo de diversos contextos culturales se la puede obtener. La adquirimos a partir de nuestras prácticas en la vida cotidiana, en base de las experiencias que hacemos en nuestros ámbitos más comunes, en nuestro mundo de vida y en cualquier contexto socioeconómico y político en las cuales construyamos relaciones con el otro.

Se trata de aprender *cultivar las relaciones con el otro* en nuestras experiencias en una manera reflexiva para que las prácticas cotidianas logren una calidad activa – en todas las culturas. Nos permite hacer preguntas sobre nosotros mismos y cuestionar las prácticas, nos permite ver las formas en las cuales construyamos nuestra realidad.

La *práctica social* amplía la mirada hacia el otro y hace posible que la noción de la cultura no se reduje a las diferencias culturales – que en muchos debates ha sido el núcleo del debate sobre la interculturalidad –. Las prácticas sociales hacen transparente y obvio las existentes asimetrías socioeconómicas y políticas y sus relaciones recíprocas entre personas, grupos e instituciones.

La objetivación sobre las prácticas sociales está altamente valorada desde la estructurada ciencia occidental. La interculturalidad difícilmente habla de una sola realidad racional-cognitiva para todos iguales con una objetividad verdadera. Cada cultura dispone de sus propios esquemas - no puros - de interpretación y análisis, de expectativas, reglas y las normas sociales. En el contexto pluri-cultural las personas consideran *objetivo* desde el ángulo de sus condiciones sociales, su percepción del mundo y como lo sienten, por lo tanto allí generan sus propias verdades que no coinciden necesariamente con la racionalidad o lógica científica, no hay una sola lógica (lógica formal), sino más bien hay muchos posibles lógicas según del grupo, tiempo, cultura, sexo, etc. la *multiplicidad de la lógica*.

El discurso lógico-racional como las prácticas sociales no solamente muestran las asimetrías en diversos niveles, ambos niveles están altamente marcadas de *emociones*, que se ve en la ciencia

²² Winterfeldtstrasse 63, 10781 Berlin. Tel: 0049-(0)30-23628369. ursulaklesing@hotmail.com

como un factor inoportuno que se tiene que eliminar o controlar tanto como sea posible. Más bien lo emocional es un sistema coherente complejo en lo cual lo externo concurre con lo íntimo con lo externo con lo actual y con el pasado, con lo consciente e inconsciente en una dinámica nunca completamente separable.

En el marco de las relaciones interculturales, sin emoción reflexiva no habrá un sistema ético que anticipa la solidaridad, no habrá una “basta” para frenar la desigualdad, *no* habría una capacidad de reconocer los propios errores, sin emociones no se podría entrar a negociaciones para solucionar problemas comunes, no existiera la codificación de reglas sociales que se manifiestan en un sistema de derechos y organización sociopolítica.

En este sentido las emociones presentan una calidad extraordinaria, son el motor para querer relacionarnos con el otro, refuerza la voluntad para lograr los cambios deseados a nivel personal o social en nuestra vida. Las emociones son el motor motivador para aprender y crear, su dinámica permite a las personas de diversos contextos culturales desarrollar patrones de interpretación subjetiva y propia. Nuestra capacidad cognitiva y reflexiva hace las emociones conscientes y comunicables. En base de las emociones y la cognición somos capaces por un lado compartir anhelo, tristeza, alegría, sufrimiento en la vida cotidiana, por otro lado nos pone límites en “*acostumbrarse*” a condiciones que *insensibilizan nuestra mirada* a lo esencial.

Esta reflexión hace obvio el *carácter universal de las emociones*, que compartimos en grandes rasgos, las *emociones primarias se caracterizan como tal*: la alegría, la tristeza, el miedo, la felicidad. Por otro lado compartimos *emociones sociales*, la empatía, la vergüenza, el desprecio, indignación, la culpa. Ambos niveles de emociones se expresan diferentes según las reglas y normas sociales de cada contexto cultural. Por ejemplo, una de las emociones más importantes que se vive es la alegría, compartirla nos da confianza y autoestima, genera apertura, abre el canal para sentirse motivado, aporta a sobresalir, abre relaciones, genera auto-confianza. La alegría es compartir, es expresión de convivencia, vivir momentos de felicidad.

En comparación el miedo y la vergüenza frenan la motivación, bloquean procesos de aprendizaje, generan bajo auto-estima, generan el hábito de miedo frente a la vida e impide cualquier relación horizontal y equitativa, en situaciones de alta conflictividad o bélica generan rielos traumáticos durante mucho tiempo.

Los esquemas de las emociones son aprendidas, se graban y se encarrillan en la cotidianidad con potencial de re-constituirse en diversas situaciones y en la memoria con impacto de largo plazo. En el proceso de la socialización se aprende relacionar las emociones con los objetos, con cosas o con situaciones culturales que se puede nombrar como *diccionario emocional contextual*: “muerte-tristeza”, desnudez – vergüenza/libertad” (según del contexto cultural) , “agua – sed/vida ” (según del contexto socioeconómico), “carne de puerco – asco/lujo” (según del contexto religioso) , alegría – fiesta/vacaciones, la dualidad corre cierto peligro de generar prejuicios: latinos – emocionales, europeos – bruscos, blancos – ricos, de color – pobre, etc.

Otras connotaciones encontramos en las *emociones colectivas* que son aquellas emociones que ordenan el espacio social. La cercanía, el ambiente de seguridad, la empatía son enlaces de sociedades solidarias, estabilizan el grupo hacia adentro y marcan al mismo tiempo ciertos límites hacia afuera. Hay emociones que ordenan el espacio social en lo vertical y horizontal, en arriba - abajo, amigo – enemigo, afuera – adentro. Esta dualidad es transitable y movable. Las emociones colectivas tienen la calidad de contagio en lo negativo y en lo positivo, con emociones colectivas se manipula sutilmente o público, con emociones de miedo se ejerce la represión.

Por lo tanto las emociones son nuestro puente hacia el otro, a nivel personal como a nivel colectivo, en lo positivo o en lo negativo, son expresiones de aprecio o desprecio, de carácter de inclusión o de exclusión. La *calificación clave* para lograr relaciones interculturales equitativas es el manejo creativo de situaciones de miedo y de crisis en general, que implica una comunicación exitosa, si las emociones se cambian, se puede cambiar la actitud.

Por tal razón la interculturalidad es entrar a una *comunidad dialógica reflexiva*. La valoración del otro es parte de un diálogo recíproco y libre, es crítica constructiva en la cual se cruzan las perspectivas. En esta interacción comunicativa se transmite el pasado que ha generado y acumulado emociones de largo impacto, la historia de colonización, la injusticia, la discriminación y la pobreza. Los *enfoques abstractos y analíticos* se abren a lo *vivido*, el dolor, la ira, la impaciencia, la pasividad, el fatalismo, el odio, etc.

En este contexto complejo, sea personal o colectivo vale la pena mencionar la importancia del *rol múltiple del observador*. Este rol permite observar al otro en su realidad, se aprende ponerse en los zapatos del otro y al mismo tiempo se observa a sí mismo, esta auto – observación permite verse en el espejo, que cuenta quiénes somos y quienes podríamos ser.

Sin duda, las observaciones que hace el observador son subjetivas y contextuales, la reflexión constante, como parte implícita del rol, hace posible percibir el mundo desde múltiples ángulos. La lógica y las certezas aprendidas “así y no de otra manera” y los “peros” nos abren la posibilidad de cuestionar las “certezas” o los supuestos “juicios correctos”. La auto-observación no nos libera fácilmente de nuestros esquemas emocionales, la consciencia sobre ellos es base y punto de partida de la profesionalidad pedagógica con la cual el observador reconoce la pluralidad en la creación de la interacción social, deja ver que el mundo podría ser de otra manera.

Al fin la interculturalidad es una oportunidad salir de percepciones y rieles emocionales cerrados, nos abre una perspectiva de apertura hacia la pluralidad, nos genera más preguntas, dudas, irritaciones e inseguridades que nos acompañarán sin duda en toda la trayectoria de nuestra vida.

Las dimensiones del aprendizaje cognitivo-emocional

El aprendizaje representa el corazón de los procesos pedagógicos. Aprender es percibir, reconocer y pensar con base de estructuras cognitivas-emocionales. El aprendizaje es *significativo* sólo si el nuevo conocimiento adquirido se relaciona con su vida de personas o de grupos, si “le dice algo”, si le despierta emociones y le hace posible involucrarse de manera integral. Por tal razón el conocimiento externo/receptivo se olvida rápido y por tal razón no logra impacto de largo plazo, mientras tanto la construcción de *conocimientos en actuación* que genera conocimientos creativos, impulsan al aprendiz paso por paso hacia la autonomía.

Cognición y Emoción son inseparable en el proceso de aprendizaje, el sistema racional basa en lo emocional, nos indica el valor y el sentido del conocimiento para la vida, incluye la pregunta ¿“cómo me impacta el conocimiento?”, ¿“cómo me siento en el mundo?”, confronta al aprendiz a retos nuevos con firmeza o con debilidad.

Las principales dimensiones de la formación cognitivo/emocional hacia la Interculturalidad vivida puedan ser caracterizadas en lo siguiente:

- Auto-percepción: observarse a sí mismo, aprender un vocabulario para expresar sus sentimientos, aprender a conocer la coherencia entre pensar – sentir –actuar, aprender a pensar acerca su actuación y reconocer las consecuencias, reconocer si una decisión está determinada del pensamiento o de emoción/buscar el balance entre lo cognitivo-emocional.
- Manejo de emociones: aprender ser empático, aprender el dialogo con sí misma, aprender relajarse, reconocer la diferencia emocional.
- Comunicación: aprender a hablar sobre emociones/sentimientos, aprender a escuchar y preguntar, diferenciar entre que se dice y la reacción o juicio, apreciar apertura y desarrollar confianza, saber en qué momentos se puede hablar de emociones.
- Auto-aceptación: verse del lado positivo, reconocer sus fuerzas y debilidades, saber reírse de sí mismo, desarrollar autoestima para poder hablar sobre los sentimientos sin pasividad o agresión.
- Responsabilidad: reconocer las consecuencias de sus actuaciones, cumplir con los compromisos, tomar decisiones con autonomía.
- Dinámica del grupo: cooperación, saber el momento del propio liderazgo y integración del grupo.
- Solución de conflicto: aprender enfrentarse con otros a un problema sin prejuicios, la negociación debe traer satisfacción para ambos lados.
- Manejo de miedo e inseguridad: saber enfrentarse a situaciones de rendimiento exigido y frente a las autoridades.

Para cambiar la relación asimétrica con el otro se necesita *valentía* para salir del pensamiento e investigación encarrillado hacia *nuevos* rumbos. La consciencia sobre el rol que juega la emoción en la relación con el otro, en la investigación y en la vida política hace posible aplicar el conocimiento en la actuación en una manera diferente.

Quien dispone del conocimiento reflexivo, no tiene automáticamente respuestas acerca de problemas de asimetría y de desigualdad a las cuales nos confrontamos todos los días, pero podríamos saber con más claridad, cual contestación a dar sobre cual pregunta y con cuáles pasos empezar acercarse a una respuesta. El educador puede acompañar el proceso de aprendizaje auto-reflexivo de-codificar, leerlo con el otro, acompañar y respaldar y verse en el espejo.

ESTUDIANTES MIGRANTES TRANSNACIONALES EN LA EDUCACIÓN JÓVENES Y ADULTOS DE SANTIAGO.

Macarena Williamson Modesto

Universidad Austral de Chile

INTRODUCCIÓN

Este capítulo es un avance de una investigación²³ que cruza las experiencias educativas de cuatro jóvenes migrantes de diferentes orígenes latinoamericanos en tres Centros de Educación Integrada de Adultos (CEIAs) de la Región Metropolitana. A través de entrevistas semi-estructuradas, el objetivo de esta exploración es conocer dimensiones que compongan sus experiencias educativas. Así, a través de sus discursos, se levantaron las siguientes categorías: relaciones socioculturales, diversidades, proyecciones de vida y obstáculos que caracterizan las experiencias de las y los estudiantes migrantes en estos sistemas formativos. En paralelo, se ha construido una revisión a perspectivas teóricas que permiten hacer una lectura de estas categorías. Se trata de un marco teórico que explora diferentes miradas sobre el abordaje de las diversidades socioculturales en educación.

La metodología empleada en esta investigación, fue inductiva pues comienza con la recolección de datos, mediante la observación empírica o mediciones de algún tipo y luego construye, a través de las relaciones descubiertas, sus categorías y proposiciones teóricas para posteriormente generar nuevas preguntas de investigación y, si es de interés del investigador, realizar proposiciones de acción.

Respecto al marco teórico, otras herramientas conceptuales resultan fundamentales para comprender el contexto de las y los estudiantes migrantes transnacionales. Si bien, ellos y ellas han llegado a Chile por motivación de sus madres y padres, en el marco del proyecto de reunificación familiar, sus familiares directos llegaron primero como migrantes económicos. Según la Organización Internacional del Trabajo (OIT) "Persona que habiendo dejado su lugar de residencia o domicilio habitual busca mejorar su nivel de vida, en un país distinto al de origen. Este término se distingue del de "refugiado" que huye por persecución o del refugiado de facto que huye por violencia generalizada o violación masiva de los derechos humanos. También se usa para hacer referencia a personas que intentan ingresar en un país sin permiso legal y/o utilizando procedimientos de asilo de mala fe. Asimismo, se aplica a las personas que se establecen fuera de su país de origen por la duración de un trabajo de temporada (cosechas agrícolas), llamados "trabajadores de temporada" o "temporeros".²⁴

En este texto se exploran tres perspectivas teóricas para comprender la relación entre estudiantes y migrantes: los enfoques de educación multicultural, multicultural crítica e interculturalidad.

²³ Corresponde a un Proyecto de Investigación auto-gestionado de la Universidad de La Frontera, asociado al Proyecto Kelluwün del Departamento de Educación, orientado a temáticas de educación intercultural. Este texto sirvió de base al artículo: Williamson, M.; Williamson, G. & Vergara, V. (2012) "La Educación de Personas Jóvenes y Adultas y sus diversidades en contextos multiculturales: estudiantes migrantes transnacionales en Santiago de Chile". (Williamson, M., Et.al. 2013)

²⁴ Sitio web de OIT. Los términos claves de la migración:

<http://www.iom.int/cms/es/sites/iom/home/about-migration/key-migration-terms-1.html#irregular-migrant>

Lo que se presenta a continuación responde a la organización de las diapositivas del power point expuesto en el Seminario de Educación Social de Jóvenes y Adultos organizado por la Universidad de La Frontera con el apoyo del Ministerio de Educación en Temuco (2012); se presentó también en un Seminario sobre Educación de Adultos e Interculturalidad organizado por el Ministerio de Educación en Santiago (3 de Agosto, 2012).

1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION.

Objetivo General:

Conocer la incorporación de estudiantes migrantes transnacionales a la EPJA en un contexto multicultural en tres Centros de Educación Integrada de Adultos de la Región Metropolitana.

Objetivos Específicos:

- ▶ Describir relaciones socioculturales en la EPJA según las y los estudiantes migrantes latinoamericanos.
- ▶ Describir la diversidad en la EPJA según las y los estudiantes migrantes latinoamericanos.
- ▶ Describir las proyecciones de vida de las y los estudiantes migrantes latinoamericanos según su experiencia en los CEIA's.

2. EL CONTEXTO DE LA MIGRACIÓN TRANSNACIONAL.

El 31 de julio de este año, el Diario La Tercera, publica un reportaje sobre la población migrante que señala²⁵:

- "Nacimientos de hijos/as de madres extranjeras en Chile, se triplicaron en los últimos doce años".
- "Según datos del registro civil 7.089 mujeres extranjeras tuvieron hijos en 2011, triplicando una cifra que en el 2000 era de 2.116 nacimientos (...) Datos de la Organización Internacional de las Migraciones (OIM), indican que Chile está entre los tres países de la región –junto a Argentina y Venezuela– que acoge a la mayor cantidad de migrantes"
- "Cifras del Mineduc señalan que la matrícula de inmigrantes durante el 2011 fue de 19.159 estudiantes en la educación básica y 8.515 en la media"
- "Entre 2007 y 2011, el 53% de los visados sujetos a un contrato declaró a la Subsecretaría del Interior ser empleados y otro 29% dijo ser empleado doméstico. Un 9% aseguró ser obrero, 7% estudiante y sólo un 0,04% afirmó ser empresario. En el mismo período, el 55% de las mujeres con este tipo de visa sostuvo ser empleada doméstica, 29% empleada, 6% estudiante y 4,3% dueña de casa. En el caso de los hombres, 79% aseguró ser empleado, 9% obrero, 7% estudiante y el 3% dijo estar inactivo. Datos de la Subsecretaría del Interior señalan que en la actualidad son 370 mil los extranjeros viviendo en el país de manera regular. El 65% de ellos se concentra en la Región Metropolitana (238.895). Otro 6,06% reside en la Región de Valparaíso (22.386) y un 6,01% (22.205) habita en la Región de Antofagasta."²⁶

3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACION.

²⁵ <http://diario.latercera.com/2012/07/29/01/contenido/pais/31-114870-9-nacimientos-de-hijos-de-madres-extranjeras-en-chile-se-triplicaron-en-los.shtml>

²⁶ <http://diario.latercera.com/2012/07/15/01/contenido/pais/31-113851-9-extranjeros-con--visa-de-trabajo-en-chile-aumentan--28-en-un-ano.shtml>

- Enfoque cualitativo, a través del proceso inductivo “el cual empieza con la recogida de datos, mediante la observación empírica o mediciones de algún tipo y a continuación construye a través de las relaciones descubiertas sus categorías y proposiciones teóricas” (Jacobo cit al. Adame, 2006, pág.85).
- Técnicas de Recolección de la Información: Entrevistas semi-estructuradas Grupales e individuales a estudiantes migrantes de tres Centros Integrados de Educación de Adultos (CEIAS) de Santiago, Región Metropolitana.

4. ENFOQUES TEORICOS EN DISCUSION Y CONCEPTOS CLAVES.

4.1. Enfoque de Educación Multicultural.

- Constructo norteamericano. “Melting pot”: mezcla cultural. “Aparentemente, esto suponía una voluntad de refundición de rasgos étnicos, culturales, conductuales, etc. (...) Pero nunca fue realmente así.” (Rivilla cit. al García Garrido, 2005, pág. 14)
- Los **CEIAS** son **multiculturales**. No obstante, es una diversidad en conflicto, pues sigue adscrita al **paradigma conductivista** en los sistemas formativos chilenos.

Debilidades:

- **Igualdad**: bajo la premisa de la igualdad se diluyen las diferencias, normalizándose.
- **Integración**: La integración supone la mera existencia de las diversidades, no se trabaja sobre ellas.
- **Asimilación**: los sistemas económicos, políticos y culturales de los países capitalistas, obligan a adquirir prácticas, valores y comportamientos occidentales (hombre, proveedor, blanco, rico, heterosexual) negando las diversidades, perdiendo espacios en las relaciones de poder.

4.2. Enfoque de Educación Multicultural Crítica.

- Desde la Pedagogía Crítica norteamericana (Henry Giroux), y recoge propuestas de la Educación Popular (Paulo Freire).
- Sitúa la pregunta sobre la diversidad, en los sistemas educativos: conscientes respecto de las complejidades de la diversidad en el aula.
- Primer paso para una aula inclusiva en que los y las estudiantes “a-normales”, ya no son “culpables” por ser diferentes.
- Buscará que los contenidos puedan ser flexibles y reflejar diferentes perspectivas.

Debilidades:

- Dificultades en su implementación. Ausencia en la formación universitaria de las y los docentes sobre los conocimientos necesarios que amerita un aula multicultural inclusiva.
- Falta de labor investigativa en las ciencias educativas.

4.3. Hacia la Educación Intercultural.

- Fusionar los aportes de la educación popular y la noción de “aula inclusiva” principalmente.

- **Aula Inclusiva:** recoge la mirada intercultural con énfasis en estudiantes migrantes transnacionales de la experiencia europea y atención a la diversidad con estudiantes con necesidades educativas especiales.
- **Educación Popular:** Propone un cambio de paradigma. Desestructurar las relaciones de poder hegemónicas, haciendo de la práctica educativa una acción humanizante. Es dialógica, participativa, crítica y reflexiva.
- Contrario al enfoque conductivista de la educación, propone el **constructivismo**.

4.4. Otras nociones claves.

- **Migrantes económicos.** Se aplica a las personas que se establecen fuera de su país de origen por la duración de un trabajo de temporada llamados "trabajadores de temporada" o temporeros.²⁷
- **Capital cultural.** Opera en la relación entre las estrategias de las familias y la lógica específica de la institución escolar.²⁸
- **Estereotipos:** "primer paso en el origen de una representación; cuando se obtiene información de algo o de alguien se adscribe en el grupo o situación a las cuales ese grupo o situación pertenece. Los estereotipos cumplen una función de "economía psíquica" en el proceso de categorización social." (Araya, 2002, pág.45).

4.5. Categorías de análisis.

- El proceso inductivo de investigación arrojó cuatro ejes de análisis:
 - a) **Relaciones socio-culturales:** Expresadas en relaciones inclusivas, de tolerancia y rechazo.
 - b) **Diversidad:** Espacios de discusión pedagógica relacionado al proceso de enseñanza-aprendizaje.
 - c) **Proyectos de vida:** Proyección después del CEIA: laboral, estudio, empresa; dentro o fuera de Chile.
 - d) **Obstáculos:** de la EPJA a la solución de problemas prácticos institucionales, normativos.

5. RESULTADOS.

5.1. Relaciones socio-culturales desde las y los estudiantes.

Componente generacional

- Ser madres marca los vínculos que generan con sus compañeros/as. Si interactúan o no, va a depender de la experiencia de cada estudiante en el país de acogida.

(K): "No tengo amigas acá. Compañeras, soy buena compañera y eso. No es incómodo nada, lo normal. Yo me dedico, me enfoco a lo que vengo, porque yo ya pasé lo que ellos están recién po. Igual son menores que yo, entonces como que ellos ven otras cosas aquí quizás."

²⁷ Cita Página web OIM <http://www.iom.int/jahia/Jahia/about-migration/key-migration-terms/lang/es#irregular-migrant>)

²⁸ Bourdieu. Conferencia pronunciada en la Universidad de Todai, Japón, el 5 de octubre de 1989.

- Otra estudiante siendo **madre y “más adulta”**, ha logrado tejer relaciones de inclusión en los CEIAS con sus compañeras y compañeros.

(C): “Los fines de semana no, porque los paso con mi hijo, entonces sí o sí, paso encerrada con él, van a mi casa mis compañeras, compañeros que son poquitos unos cinco más o menos, pero que yo salga a carretear ahora mismo no puedo porque mi hijo es muy chiquito, pero tengo amigos como cinco contados de las manos”

- En los casos en que no se genera un vínculo entre compañeros/as, se tiende a **la tolerancia**, más que al conflicto. Se construyen estereotipos mutuos.

(J): “En mi sala tengo 3 amigos, dos hombres y una mujer, yo me llevo super bien con ellos. Hay dos niñas en la sala son chilenas que son muy jodidas, así pero full! Entonces una las mira nomás, o sea no le habla nada porque son como muy, cómo le dicen acá? flaites, para que vamos a andar con las cosas. Si me dicen hola, yo también les digo hola porque en realidad no me interesa a mí estar platicando de cómo amaneció hoy, me entiendes.”

- La inmigración permite el encuentro de diferentes lenguas. En el CEIA también se puede **aprender el idioma** de la cultura receptora, y se tejen relaciones basada en **expectativas** afines.

(JE): Estoy con los adultos, los mayores que se sientan adelante, son ellos. Porque son más maduros, cuando el profe enseña las cosas, ellos se sientan acá (adelante) a aprender. No hacen ruido, cachai? Los cabros hacen mucho ruido. A mi siempre en el colegio me sentaban atrás, ellos son chilenos hablan español se sientan atrás. Yo no, entonces me siento al frente, cachai? Le pregunto, profe ¿qué significa eso cachai?

5.2. Diversidad.

- Diferentes valoraciones de la EPJA está relacionada a la acumulación de capital cultural.
- Para las y los estudiantes que abandonaron por un proceso prolongado sus estudios, la EPJA es valorada como buena, sintiéndose satisfecha/o sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje.

(C): Bueno, pero no estudié, 6 años que no he estudiado, me pareció muy buena, volver otra vez al colegio, las mismas cosas, obviamente no es tanta sobre información como la que a una le dan en el colegio, pero es algo como lo esencial para poder que uno si quiere dar la PSU le quede como algo.

- Por el contrario, quienes han detenido sus procesos de aprendizaje por un periodo breve, y luego se integraron a la EPJA, tienen una crítica más sostenida.
- Así, categorías generacionales (adolescentes), como sus trayectorias educativas anteriores (contextos socioeducativos) van marcando las percepciones de las y los estudiantes en el aula de la EPJA.

(J): Bueno de eso también te puedo decir. En séptimo y octavo es muy básico. La cosa es que tú te pasas una materia, esa materia ya la he pasado en cuarto de básica, es como guau! Me entiendes? Allá la secundaria en Perú tienes que hacer las cosas como los universitarios, eso es educación, aquí las cosas son básicas.

(J): Es que para estar estudiando bien, tienes que estar en un sitio cómodo, agradable, me entiendes eso? Tampoco es que estés en una sala incómoda, mi sala es incomodida porque es muy chica entonces uno siempre está incómodo.

- Otro aspecto importante que desafía la EPJA, y que aparece invisibilizado, son las diferencias culturales plasmadas en los contenidos.

(K): Sí a mi me ha pasado, en historia bueno cuando hablan de los Incas y todo eso, entonces es como no cuentan casi todo lo que hicieron ellos, sino que se enfocan en otras culturas yo pienso que igual debieran profundizar temas porque los Incas y los Mayas son los más destacados (...)

- Las instancias para poner en diálogo las diferentes experiencias metodológicas de enseñanza, son en espacios extracurriculares.

(J): Bueno pasa en todo. Más pasa en matemática, que la forma de contar los números es distinto, el nombre, pero uno habla con la profe me dice “no es así”, “no profe, es así” le digo “no, profe yo le llamo así”, pero ahora le voy a cambiar de nombre entonces como que ella aprende de mí y ahí para que ella me entienda.

(K): Es que sabes lo que pasa con la matemática que tiene varias formas de desarrollarse entonces, (...) igual se nota pero igual es lo mismo, sino que son diferentes técnicas y los mismos resultados.

5.3. Proyectos de vida.

- Valoran la educación chilena como más dotada de oportunidades para continuar con sus estudios. Se trata de migrantes económicos que quieren consolidar sus proyectos de vida aquí, porque conciben que Chile otorga mejores condiciones para movilidad social y estabilidad material.

(K): Si, pero quiero estudiar aquí (en Chile). Por que igual es como en todo país, si tú estudias en otro país, como que te toman más en cuenta es igual que acá si algunos estudian en Estados Unidos. Sobre todo en mi país que a veces la educación o es tan buena o piensan que porque estudias en una universidad privada no tienes nada (en la cabeza) sólo plata, así que por eso.

(C): No, porque yo ya armé mi vida aquí, ya tengo mi hijo, mi pareja, entonces, no me hallo viviendo en Colombia después de 12 años viviendo aquí, irme otra vez a Colombia, no. No, no creo. Mejor me quedo acá (ríe).

- La mayoría trabajan, pero tienen expectativas de educarse y continuar sus estudios superiores. Ello tensiona la EPJA, que se convierte en un portal en el que conceptualizan oportunidades reales de aprendizaje.

(J): Quiero estudiar hotelería y turismo. No sé si hay buena plata en eso ¿hay buena plata en eso, aquí en Chile? Yo quiero aprender una cosa que me de pega altiro, porque tengo que pensar en las cosas al toque, cachai?

5.4. Obstáculos.

- Son estudiantes regulares de la EPJA. Obtener la convalidación de sus años de estudios, es un proceso engorroso y complejo, eso demora que accedan a los CEIAS. Para cada país este procedimiento es distinto.

(J): Haití→ *Quiero sacar el cuarto medio acá, y tengo que mandar a alguien en mi país para que vaya a buscar mi tarjeta de certificación de cuarto medio. Cuando voy a dar una prueba de término de mis periodos me dan estos papeles del Ministerio de Educación Nacional, ellos hacen eso, después cada persona lo va a buscar. Es importante, porque cómo voy a ir a la Universidad si no tengo esto. (Aún no recibe su documentación)*

(J): Perú→ *Entonces hay una gran diferencia. Aquí en Chile la básica es hasta octavo, entonces yo llegué hasta segundo pero a faltar un mes y medio para terminar el año y para completar el segundo año, me fui a Lima, y estudié ahí. Y después para que mis papás sacaran todos mis papeles de los dos colegios y hubo problemas porque tenía que tanto ir al Ministerio de Educación a firmar papeles y también Lima, y tremendo atado. La cosa es que los papeles llegaron después de un año y ahí pude venirme a Chile a estudiar.*

- No obstante, acceder a la educación manifiesta algunos obstáculos.

(C): *O sea en el momento, dar más opciones, más posibilidades a la gente más que nada a los extranjeros y también los de acá que quieren realmente salir adelante, porque de un porcentaje no sé como de un 80% un 50% realmente, quiere estudiar, quiere tener un futuro y el otro resto solamente terminar cuarto y chao, irse. Entonces los que quieren salir adelante, dar la PSU, meterse en la Universidad, tener una carrera empiezan a hacerlo, pero en el camino no pueden porque un obstáculo, alguna cosa no lo deja.*

- Ella percibe que hay impedimentos para continuar con sus estudios por ser extranjera. Reflexiona que hay obstáculos y trabas burocráticas que estancan su desarrollo educacional por el sólo hecho de ser extranjera.
- Referente a la beca de excelencia académica. Una estudiante contaba con las calificaciones necesarias, pero no pudo obtenerla por ser extranjera.

(C): *Esa. Excelencia académica, no puedes por ser extranjera. Entonces cosas así, son pequeñas cosas, que no se puede por ser extranjera, por ejemplo yo en Colombia quería meterme al ejército, me gustó siempre meterme al ejército. Pero en Colombia es demasiada violencia preferí optar no hacerlo, entonces quería hacerlo acá y no podía hacerlo porque no tiene que ser extranjero, tiene que ser chileno, y al final dices ya bueno no importa.*

- Plantea el desafío de abrir los espacios para una educación inclusiva, no solo en el aula sino, fuera de ella. Cuestiona el avance en las políticas públicas en esta materia como el acceso a becas para migrantes.

6. CONCLUSIONES.

- En el ámbito de relaciones socio-culturales es destacable que las y los estudiantes migrantes, no necesariamente conceptualizan el CEIA como un espacio de sociabilización.
- Si bien, no manifestaron haber tejido relaciones de conflicto que derive en prácticas discriminatorias con sus compañeros/as, tampoco se relacionan mayormente.

- Las prácticas de enseñanza-aprendizaje (al estar bajo el enfoque conductivista), tampoco crean los espacios para que puedan conocerse entre estudiantes, invisibilizando la diversidad.
- Las y los estudiantes migrantes rompen el estereotipo que subestima la EJA. Si bien, tienen diferentes posturas respecto a la educación que allí se les imparte, comprenden la importancia de la EPJA.
- En cuanto al proceso enseñanza-aprendizaje, notan que hay diferencias en los contenidos. Para alcanzar el nivel de educación multicultural crítica, es fundamental que se comprenda que la enseñanza de los contenidos puede tener más de una perspectiva. Ello aumentaría su participación en aula.
- Se sienten satisfechos o insatisfechos de la educación que reciben, pero problematizan la labor de EPJA porque comprenden que son espacios que les permitirá insertarse en la sociedad receptora. Generan expectativas sobre la educación en los CEIAS. ¿cómo utilizar estas propiedades en el aula?
- Las tensiones de la migración transnacional vienen a reivindicar la importancia de las sociedades multiculturales. Por ello, desde la mirada de educación intercultural, los obstáculos revitalizan la discusión sobre transformación de las políticas en materia de migración.

BIBLIOGRAFÍA.

- Álvarez C, José Luis; Batanaz P, Luis. (2007) *“Educación intercultural e inmigración: De las teoría a la práctica”* Editorial Biblioteca Nueva, Madrid.
- Jacobo, Zardel; Adame, Emilia; Ortiz, Abraham. (2006) *“Sujeto, educación especial e integración”*, Ediciones de la Facultad de Estudios Superiores Iztcala, UNAM, México.
- Medina R, Antonio; Rodríguez M, Ana; Ibáñez de Aldecoa, Alicia. (2004) *“Interculturalidad: Formación de profesorado y educación”* Ediciones Pearson-Prentice Hall, Madrid.
- UNESCO, CEAAL-CREFAL-INEA. (2000) *“La educación de Personas Jóvenes y Adultas en América Latina y el Caribe”*. Editado por UNESCO, Santiago.
- Williamson Modesto, Macarena; Williamson Castro, Guillermo & Vergara Escalona, Verónica (2013) La Educación de Personas Jóvenes y Adultas y sus diversidades en contextos multiculturales: Estudiantes migrantes transnacionales en Santiago de Chile. Revista_ ISEES. Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior N° 12. Pp. 103—124. <http://www.isees.org/file.aspx?id=7594>
- Williamson, Guillermo & Nogueira, Adriano (2005). *“Território e Aprendizagem - espaço de cultura e cultura popular.”* Revista Educação: teoria e prática. Revista do Departamento de Educação/Instituto de Biociências. Universidade Estadual de São Paulo, Campus Rio Claro. Vol.11, Nº 20, jan.-jun. 2003, jul.-dez. 2003. Págs. 41-46.
- Williamson C. Guillermo; Montecinos, Carmen; Sleteer, Carl; Padilha, Paulo Roberto. (2011) *“Educación Multicultural: Práctica para la equidad y diversidad para un mundo que demanda esperanza.”* Temuco: Ediciones de la Facultad de Educación y Humanidades, Universidad de La Frontera.

EDUCACIÓN SOCIAL Y JUVENTUD EN CONFLICTO

Rosa María Zepeda Ramírez.

Universidad de El Salvador, El Salvador.

Reflexionar sobre poblaciones vulnerables en El Salvador a fin de crear programas educativos que viabilicen la atención o reinserción de los mismos a la comunidad es el objetivo principal de este congreso, que se realiza además, en el marco del Programa de Cooperación Interuniversitario e Investigación Científica entre España e Iberoamérica – Proyecto AECID.

Ardua tarea de reflexión si consideramos a un país que cuenta con casi siete millones de habitantes viviendo en escasos 21-000 Km.², con cerca de tres millones residiendo en el extranjero, y que aún sufre las secuelas de la post-guerra²⁹. Al mismo tiempo habría que agregar, de acuerdo con lo que publica el Informe de Desarrollo Humano 2010 del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), que los modelos de desarrollo impulsados durante los últimos 60 años nunca pusieron a la población como fin último y que se centraron únicamente en el crecimiento económico.

Ante semejante escenario se podrían considerar múltiples sectores vulnerables en situación muy crítica. Sin embargo, y para efectos de este análisis, señalaremos únicamente la violencia juvenil y su incidencia en la deserción escolar; la ausencia de programas de reinserción y las condiciones infrahumanas en las que se encuentran la cada vez más creciente población presidiaría.

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) denunció recientemente que al menos 1.494 menores de edad fueron asesinados en El Salvador entre 2010 y el primer semestre de 2012. Gordon Jonathan Lewis, representante de UNICEF en El Salvador, indicó que "de acuerdo a los datos presentados por la Policía Nacional Civil en 2010 hubo 981 infanticidios; 323 en 2011 y en el primer semestre de 2012, 190 homicidios de niñas, niños o adolescentes". Según las autoridades de seguridad, los homicidios en El Salvador son atribuidos principalmente a las pandillas o maras, que desde marzo del 2012 mantienen una "tregua" para que sus miembros no se maten entre sí. Esto ha permitido disminuir el promedio diario de homicidios de 14 a 4 (El Faro.net 2012). Otro informe reciente del Banco Mundial analiza que las causas principales del crimen y la violencia en Centroamérica son el tráfico de drogas, la violencia juvenil, las maras y la disponibilidad de armas de fuego³⁰. Dentro de estas causas resalta, por su magnitud, el poder de corrupción, y a nivel regional, el tráfico de drogas. Centroamérica, y dentro de ella el Triángulo Norte (Guatemala, Honduras y El Salvador), se han transformado en una ruta clave del transporte de drogas procedentes de Sur América y destinadas hacia los EE.UU.

²⁹ La Guerra Civil de El Salvador enfrentó a la Fuerza Armada de El Salvador (FAES) contra las fuerzas insurgentes del Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional (FMLN). La guerra se desarrolló entre 1980 y 1992, aunque el país vivió un ambiente de crisis política y social durante la década de 1970. El número de víctimas de esta confrontación armada ha sido calculado en 75.000 muertos y desaparecidos. El conflicto armado concluyó, luego de un proceso de diálogo entre las partes, con la firma de un Acuerdo de Paz, que permitió la desmovilización de las fuerzas guerrilleras y su incorporación a la vida política del país.

³⁰ La desmovilización de los ex-combatientes y su reinserción a la vida civil han sido una dura labor que aún continúa. Como consecuencia de la guerra, quedaron en manos de la población civil miles de armas de fuego, lo cual propició el surgimiento de las pandillas de jóvenes y adultos denominadas maras, dedicadas a la delincuencia y al tráfico de drogas, y que han hecho de El Salvador uno de los países (con ausencia de guerra) más violentos del mundo.

Las frías estadísticas muestran la profunda crisis social en la que se encuentra en la actualidad la sociedad salvadoreña. La reducción de los altos índices de criminalidad en los últimos meses parecieran alentadoras, sin embargo, pasar de un escenario de 14 a 4 homicidios diarios es una cifra que sigue siendo preocupante. Como lo muestran los datos, uno de los sectores más vulnerables dentro de esta crisis social es la niñez y la juventud puesto que se han convertido en el blanco de asesinatos, violencia, inseguridad y asecho por parte de las bandas delincuenciales o maras. Lo cual ha traído como consecuencia el incremento del abandono de los centros de estudios: según el Ministerio de Educación (MINED), en el 2010, la tasa de deserción estudiantil a nivel básico era de un 4.3% y 5.8% para el nivel medio. Además del homicidio y asecho por parte de las pandillas, como causante de la ausencia de los chicos en la escuela, también podemos señalar las dificultades económicas³¹ por las que atraviesan las familias, desintegración del núcleo familiar, violencia intrafamiliar, embarazo precoz, trabajo infantil, entre otras.

La desintegración del núcleo familiar, como reflejo de esta crisis social y económica, se manifiesta en el diario flujo de compatriotas que parten hacia los Estados Unidos de Norte América y algunos países de Europa en busca de mejores condiciones de vida. Se estima que en la actualidad existen 2.9 millones de salvadoreños viviendo en el extranjero y que a diario salen aproximadamente 740 personas (El Faro.net 2007), entre ellas la mayoría son jóvenes, madres solteras o jefes de hogar. Como consecuencia negativa de este fenómeno se estima que los niños y jóvenes procedentes de hogares desintegrados son susceptibles de integrar bandas delincuenciales, algunas veces, para suplir la necesidad de afecto, refugio y aceptación.

Si bien es cierto que El Salvador, dada la situación aflictiva, expulsa población hacia el extranjero, también existe el fenómeno de la repatriación obligatoria. Los Estados Unidos de Norte América deportó a más de 18,000 salvadoreños en los últimos doce meses. Según la Oficina de Inmigración y Aduanas de los Estados Unidos (ICE por su nombre en inglés), la policía de inmigración deportó en el año fiscal 2011 a 396.906 inmigrantes, de los cuales 377.510 son originarios de Latinoamérica. De los 10 países con más nacionales repatriados, El Salvador ocupa el cuarto lugar -después de México, Guatemala y Honduras- con 18.870 deportados. De acuerdo a John Morton, director del ICE, el 55% del total de los deportados tenían condenas por delitos o infracciones. (El Faro.net 2012). Sin nombrar a los repatriados voluntarios que no encontraron trabajo o que no fueron admitidos por los países de destino y de cuyos casos no existen estadísticas registradas. Sin embargo, en El Salvador los programas de reinserción para los repatriados son prácticamente nulos en la actualidad.

Se considera que el fenómeno de las pandillas o maras es una consecuencia negativa del conflicto bélico librado en territorio salvadoreño entre 1980 y 1992. Por otra parte, se estima también que

³¹ Según los resultados de la Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples 2011 (EHPM), elaborada por la Dirección General de Estadística y Censos (DIGESTYC), el desempleo en El Salvador alcanza el 6.6%, superior al nivel que se tenía antes de la crisis económica mundial que inició en 2008. Sin embargo esta cifra es cuestionable puesto que si comparamos los índices de desempleo de países desarrollados, como por ejemplo España, que reporta en el 2012 una tasa de desempleo de 24.44%, concluiríamos que El Salvador pasa por una crisis menor. Asimismo, los niveles de pobreza incrementaron entre 2010 y 2011. Según los datos, en 2010 la pobreza total (que abarca a la pobreza extrema y la relativa) fue de 36.5%, y para 2011, este indicador llegó al 40.6%. En el caso específico de la pobreza extrema (donde el ingreso no alcanza para comer adecuadamente), afectaba a 11.2% de los hogares salvadoreños en 2010, y un año más tarde ya afectaba al 12.2%. Mientras que la pobreza relativa (donde el dinero alcanza para alimentación pero no para cubrir todas las necesidades básicas) subió de 25.3% a 28.3% entre 2010 y 2011, respectivamente.

el modelo de las pandillas se introdujo en El Salvador a través de los salvadoreños deportados de los Estados Unidos. Problema que ha ido cada vez en aumento, al grado que ahora, y de acuerdo con registros oficiales, en El Salvador existen 28,130 pandilleros, de los cuales el 96.1% pertenecen a la Mara Salvatrucha o la Mara18. Del total de pandillas, 17,735 se encuentran en libertad, mientras que 9,566 en centros penales. San Salvador, la capital del país, es el Departamento que concentra el mayor número de pandilleros: 8,092, le siguen los Departamentos de La Libertad, Santa Ana, Sonsonate y San Miguel. Preliminarmente se ha logrado demostrar la participación de pandilleros en 1,194 homicidios de los 4,000 registrados hasta el 30 de noviembre de 2011.

Las estadísticas actuales muestran que los cuatro delitos de mayor incidencia entre la población penitenciaria son homicidio (30.51%), robo (15.77%), extorsión (12.31%) y violación sexual (9.25%). Según un informe presentado recientemente por las Naciones Unidas en la última década la población reclusa ha aumentado considerablemente, en el año 2000 se contabilizaban 6,800 personas y en el año 2012 pasaron a 25,411, los cuales se concentran en las 19 cárceles del país. Sin contar los 829 menores de 18 años de edad reclusos en centros de internamiento. De acuerdo a este mismo informe las cárceles del país tienen una capacidad instalada para recibir solamente a 8,100 reclusos, la sobrepoblación supera el 300 por ciento.

Si bien es cierto que las bandas delincuenciales afectan directamente la tranquilidad y estabilidad de la población, vale la pena señalar que en la actualidad dentro de los centros penales conviven ciudadanos que han cometido delitos comunes con asesinos en serie. El informe de las Naciones Unidas señala que “las condiciones infrahumanas en la que se encuentran las personas privadas de libertad, es deprimente y no brindan las condiciones para una verdadera rehabilitación”.

El Procurador Adjunto de Derechos Civiles de la Procuraduría para la Defensa de los Derechos Humanos de El Salvador (PDDH), Gerardo Alegría, reconoció que cuando una persona ingresa a un centro penal se debería establecer para ella, de inmediato, un programa de rehabilitación. Para hacerlo es necesario evaluar al reo, sus delitos, sus condiciones de vida, las probables causas para delinquir, conocer su contexto social y diseñar el plan de readaptación. Por otra parte, el Ex-Director General de Centros Penales y actual Viceministro de Justicia y Seguridad de El Salvador, Douglas Moreno, consideraba que la puesta en marcha de programas de rehabilitación es una labor titánica ya que las posibilidades de construir planes de reinserción diseñados a la medida dependen del aval de las autoridades generales, puesto que es prácticamente imposible que 12 o 13 personas puedan trabajar en penales con miles de internos. En Zacatecoluca, cabecera departamental de la Zona Paracentral, donde se encuentra el penal de máxima seguridad y uno de los más modernos del país, tiene un psicólogo para unos 370 internos. El Penal La Esperanza, ubicado en el Cantón Mariona de San Salvador, tiene tres psicólogos para atender a más de 5,300 reclusos. Douglas Moreno añade, además, que aunque recientemente se ha abierto un proceso de selección y contratación de 150 profesionales, entre ellos psicólogos, trabajadores sociales y abogados para conformar nuevos equipos técnicos en los centros penales, llenar esas plazas está resultando más difícil de lo esperado. Se trata de un trabajo complejo que exige un alto nivel de especialización. Y muchos de los profesionales que podrían hacerlo tienen miedo de trabajar en las cárceles (El Faro.net 2011). El informe de las Naciones Unidas exhortó al gobierno salvadoreño a la ratificación del Protocolo Opcional a la Convención sobre la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanas o Degradantes, en orden a coadyuvar en la solución de los problemas de sobrepoblación y condiciones inhumanas observadas en las prisiones y centros de detención.

El PNUD propone generar un nuevo modelo de desarrollo que coloque las políticas sociales en un primer plano, poniendo a las personas como eje principal del desarrollo económico del país, y que estas tengan un enfoque de derechos humanos. La fórmula es sencilla: a mayor inversión del

Estado en su población aumentaría el nivel de bienestar social, obteniendo mejores resultados económicos.

La falta de programas especializados diseñados para dar alternativas de solución y atención a estos sectores podría generar nuevos y mayores conflictos a corto y mediano plazo en la sociedad salvadoreña. Es por ello que la UNED, la UFRO y la UES estamos unificando criterios a fin de elaborar una propuesta de un título conjunto de formación especializada en educación de jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social.

Referencias

- Se mantienen altos índices de deserción escolar, según el Ministerio de Educación. Periódico digital El Diario de Hoy, publicado el 30/05/12 http://www.elsalvador.com/mwedh/nota/nota_completa.asp?idCat=47673&idArt=6946651. [Consultado el 26/12/12].
- Violencia, complejidad y simplicidad. El Faro.net 2012, Periódico Digital. Publicado el 02/04/2012, en <http://www.elfaro.net/es/201204/opinion/8169/>. [Consultado el 26/12/12].
- Estados Unidos deportó a 18,000 salvadoreños en últimos 12 meses. El Faro.net 2011, Periódico Digital, Publicado el 22/10/2011, en <http://www.elfaro.net/es/201110/noticias/6350/>. [Consultado el 26/12/12].
- Casi 1,500 niños fueron asesinados en El Salvador en 2010-2012 EFE, Noticias Univisión 2012, Periódico Digital, publicado el 10/01/2012, en <http://noticias.univision.com/america-latina/el-salvador/article/2012-10-01/unicef-denuncia-asesinato-de-casi-1500-ninos#axzz2GBpGM0wB>. [Consultado el 26/12/12].
- PNUD dice modelos de desarrollo de El Salvador han puesto en el centro lo económico y no a la gente. El Faro.net 2011, Periódico Digital, publicado el 18/01/2011, en <http://www.elfaro.net/es/201101/noticias/3339/>. [Consultado el 26/12/12].
- Crimen y violencia en Centroamérica. El Faro.net, 2011, Periódico Digital, publicado el 09/05/2011, en <http://www.elfaro.net/es/201105/opinion/4073/>. [Consultado el 26/12/12].
- El desempleo en el país pasa de 7.1% al 6.6%. La Prensa Gráfica 2012, Periódico Digital, publicado el 09/2012. Publicado en <http://www.laprensagrafica.com/el-desempleo-en-el-pais-pasa-de-7-1-al-6-6>. [Consultado el 26/12/12].
- José Luis Sanz et al. ¿Quiénes son nuestros reos? El Faro.net 2011, publicado el 27/02/2011. http://www.elfaro.net/es/201102/salanegra/3576/?st-full_text=all. [Consultado el 02/01/2013].
- Naciones Unidas. Grupo de trabajo sobre la detención arbitraria declaración al término de la visita del grupo de trabajo a la República de El Salvador (23 de enero- 1 de febrero de 2012). Publicado en <http://es.scribd.com/doc/83023827/Spanish-Full-Press-Statement-WGAD-Mission-to-El-Salvador-01-02-12>. [Consultado el 30/09/12].
- Existen 28,130 pandilleros en todo el país. Diario El Mundo 2011, Periódico Digital, publicado el 21/12/2011 en <http://elmundo.com.sv/existen-28130-pandilleros-en-todo-el-pais>. [Consultado el 02/01/2013].

PSICOEDUCACIÓN EN CHILE

Jaime González Flores

Centro de Formación Técnica Teodoro Wickel Kluwen, Chile.

El surgimiento de la Psicoeducación en Chile en la Región de la Araucanía específicamente, nace bajo la necesidad de transformar demandas que expresan descontento en el marco de la intervención Psicosocial con niños/as y jóvenes de nuestro País, como una forma de mejorar la vinculación entre las instancias públicas y privadas, con la finalidad de lograr un mejoramiento de la calidad de los servicios educativos y de apoyo destinada a los niños/as y jóvenes en situación de riesgo social.

Desde esta lógica nace el «Proyecto para los jóvenes en dificultad en la Araucanía» (PJDA) es un proyecto de colaboración entre la Université du Québec en Outaouais (UQO) y la Universidad de la Frontera (UFRO), buscando contribuir al fortalecimiento de las instituciones chilenas en el campo de la protección de los derechos de los niños y de los adolescentes más vulnerables. El eje principal del proyecto es el desarrollo de las capacidades de educadores y de profesionales para ayudar en el mejoramiento de los servicios destinados a los jóvenes en situación de riesgo y dificultad de adaptación psicosocial, buscando así el proyecto el poder contribuir al reforzamiento de los organismos de intervención, mejorando la competencia de los educadores del terreno. Esto es la razón por la cual se resolvió abordar como primer objetivo la creación en la Universidad de La Frontera de un programa de Formación Técnica Superior en Psicoeducación.

¿Por qué Psicoeducación para el trabajo con niños/as y jóvenes en dificultad?

Vizcarra (2005) resume la Psicoeducación como una concepción y una metodología de intervención socio-educativa especializada, dirigida a jóvenes con dificultades de adaptación, la cual surge en los años cincuenta en la provincia de Quebec en Canadá. El nacimiento de la Psicoeducación coincide con un período de modernización de la intervención con jóvenes en dificultades, evolucionado desde un enfoque basado en el castigo y la caridad a un enfoque de protección y de reeducación, el cual se da principalmente en el contexto del internado que se hace cargo del sujeto en forma integral.

Es así que la relación que se establece entre educador y joven es una relación de ayuda, y cobra aún más relevancia por la experiencia de la “vivencia compartida”, que como señala Gendreau, (2001) esta sería “el conjunto de los gestos cotidianos que prolongaban de alguna manera la rutina familiar y que son necesarios para provocar en el joven el tipo de interacciones deseadas alrededor de la cotidianidad. Para el educador, estos momentos de convivencia son muy importantes, ya que se compromete personalmente en cada situación que se vive, junto con tratar de desarrollar una indispensable empatía profesional. Intentando comprender lo que el niño/a o joven vive, al igual que lo que despierta en el, siendo esta instancia donde se encarnan las interacciones “aquí y ahora” que están en el centro de la intervención psicoeducativa. Sin embargo, esta vivencia compartida no se limita a los momentos solo de la cotidianidad, sino que impregna también las actividades que se proponen al niño/a o joven, siendo actividades que enriquecen y diversifican el “Carácter Psicoeducativo” de la vivencia compartida.

¿Entonces por qué formar Técnicos de Nivel superior en Psicoeducación?

Un postulado del Enfoque Psicoeducativo es que el interventor social, o educador, puede vivir con las personas que enfrentan algunas dificultades, relación que ofrece un material único para promover procesos de cambio y desarrollo (Zambrano, 2005). Es entonces la relación de ayuda

donde puede constituirse en un conjunto complejo de oportunidades para favorecer la superación de dificultades en la medida que el interventor social o educador es capaz de promover relaciones de calidad, organizando el entorno mediato para provocar estas experiencias, considerando el potencial de adaptación del niño/a o joven con quien este en este marco de relación, actuando como un profesional que releva las significancias de su vida cotidiana para generar espacios educativos que estimulen el sentido de competencia y de aprendizajes.

Entonces, la competencia del interventor o educador es necesaria para una intervención de calidad. Esta competencia debe ser en el plano de los valores y actitudes (Saber Ser), en el plano de su acción profesional (Saber Hacer) y en el plano del conocimiento (Saber) . El objetivo entonces de la formación en Psicoeducación es el desarrollo de estas competencias específicas para los interventores sociales y/o educadores chilenos de primera línea, pues se visualizan como relevantes según las necesidades detectadas en el terreno de la acción. El equipo del proyecto PJDA considera entonces que la implementación del programa de Formación Técnica Superior en Psicoeducación pueda contribuir a mejorar la valoración que las instituciones chilenas les asignan a los educadores de primera línea.

Carrera Técnica de de Nivel Superior en Psicoeducación.

El programa de Formación Técnica comenzó en marzo 2004 con un primer grupo de 15 estudiantes quienes recibieron su formación en la Universidad de la Frontera desde el departamento de Psicología, donde se da la primera formación en Psicoeducación bajo el curso denominado “docente especial” Este programa está destinado a los educadores que se desempeñan en instituciones orientadas a la prevención, la educación y de la readaptación de los jóvenes en dificultad o a riesgo de llegar a serlo.

En marzo 2005, dada las limitaciones de infraestructura y dificultades administrativas la carrera se traslada al Centro de Formación Técnica Teodoro Wickel Kluwen, ingresando a esta institución un segundo grupo de 30 estudiantes para iniciar su formación en Psicoeducación. El plan de formación considera un conjunto de cursos teóricos y la realización de prácticas supervisadas dentro del campo profesional. De los veinte cursos del programa, diez son dados en co-enseñanza por los profesores canadienses y chilenos, lo que permite a los profesores chilenos familiarizarse con la Psicoeducación.

También , en conjunto con el Ministerio de Educación de Chile, y como parte del programa Liceo para Todos, destinado a evitar la deserción escolar de los jóvenes que se encuentran en desventaja psicosocial, se han desarrollando desde el año 2004 un conjunto de actividades de formación inicial para educadores de internados escolares, realizándose dos programas de formación continua para las regiones VIII, IX y X, como así también capacitaciones a organismos dependientes de SENAME en el marco de la aplicación de la ley de responsabilidad penal adolescente que entró en vigencia el año 2007.

Cabe destacar que se implementaron algunos programas de investigación acción como una apuesta a la incorporación del Enfoque Psicoeducativo en cuatro programas de atención a la infancia y juventud en la región de la Araucanía (Programa Pasos en la Calle, Proyecto Esperanza de niño, Comunidad Terapéutica Pedro Neculqueo, Centro Infanto Juvenil Tierra de los Niños) llamándose estos proyectos de pilotos, dando énfasis a que en dichos proyectos se implementará la mirada Psicoeducativa a la intervención Psicosocial con niños/as y jóvenes en dificultad.

Las Prácticas en Terreno

La Psicoeducación que nace de un proceso inductivo de la experiencia de educadores en terreno, presta especial atención a la importancia y valoración de la Vivencia Compartida como un espacio privilegiado para la intervención, por lo tanto las prácticas en terreno son particularmente importantes para favorecer que el estudiante se desenvuelva en la interacción con su entorno, viviendo y compartiendo con los sujetos de atención dentro de una perspectiva educativa global.

Expectativas Ocupacionales

Esta formación prepara al técnico para desempeñarse en:

- Residencias de protección Simple, Centros de Atención Diurna, Centros de Rehabilitación Conductual, Centros de Cumplimiento Penitenciario, Centros de Tránsito u Distribución.
- Organismos relacionados con el problema de la drogadicción, centros de prevención y rehabilitación.
- Programas locales relacionados con promoción de derechos. Así como en otros organismos públicos o privados (ONG) orientados al trabajo con infancia vulnerada en sus derechos.

Nuevos Desafíos

Caracterizar prácticas, metodologías y enfoques de trabajo diferenciados y especializados en función de las características de los contextos de intervención y de la población objeto de la acción psicoeducativa, siguiendo la lógica de los proyectos pilotos que fueron implementados al comenzar a implementar el Enfoque Psicoeducativo en nuestra región.

Para ello se proponen poder trabajar bajo cuatro líneas de acción y aplicación empírica del Enfoque Psicoeducativo:

- 1.- Educativa: colegios de alto riesgo (profesores, estudiantes, apoderados)
- 2.- Sistemas privados de libertad: SEMI CERRADO
- 3.- Beneficiarios medio libre: PLAE (Libertad Asistida) – Dispositivos de Drogas PAI
- 4.- Protección: PIB (Programas de Intervención Breve) – PRM (Reparación en Maltrato Grave) OPD (Oficina de Protección de Derechos.)

También se propone proyectar un trabajo de seminarios dirigidos a la línea de formación en Psicoeducación, con el objetivo de validar y conocer prácticas desde las instituciones colaboradoras con el CFT Teodoro Wickel Kluwen, que permitan sistematizar estas experiencias y así poder realizar un meta análisis de las implicancias operativas, teóricas y técnicas de estas experiencias, a fin de obtener publicaciones desde la elaboración de los actores implicados, que pueda ser socializado y aportar ya sea como lectura complementaria para la formación en Psicoeducación, como así también, como fundamento para iniciar en trabajo que permita abrir nuevos espacios formativos para los Técnicos en Psicoeducación o del área Biopsicosocial.

PREVENCIÓN ESPECIALIZADA Y EDUCACIÓN EN TERRENO

Dante Bravo

Experto en Prevención Especializada

Estimados amigos buenos días.

Es difícil comenzar un discurso después de tan buenos oradores...lo que pasa... es que a mí me da un no sé qué tener que aburrirlos con mi discurso tan denso... y sobretodo que Uds. ya llevan casi tres horas sentados. Que paciencia de santos tienen.

Pedagógicamente creo además, por lo que he escuchado en la boca de tanto pedagogo conocido, que sólo se puede retener la atención de alguien por apenas algunos minutos, así que trataré de estar a la altura, pero este ejercicio me parece tan o más difícil que pasar después de Julio Iglesias en el festival de Viña.

Como no tengo PowerPoint, creo que lo único que me va quedando para llamar la atención es que yo me saque la ropa, pero sospecho que dada la seriedad del evento esto quedaría muy feo y además que ando con unos calzoncillos portorriqueños que más que llamar la atención yo creo que van a dar risa.

Bromas aparte... cuando mi amigo Guillermo Williamson me pidió en el mes de abril en Paris participar a este seminario para dar una idea global de lo que era la Prevención Especializada francesa... Yo lo pensé 4 veces.

Digo 4 veces porque la primera idea que se me vino a la cabeza fue el problema que se genera entre un público que tiene ya una idea formada de la intervención social y un orador, como yo, que a duras penas intenta explicar las enormes diferencia que existen entre el paradigma de intervención social francesa y el paradigma de la intervención chilena. Más que hablar de mi experiencia en Prevención Especializada muchas veces debo invertir tiempo en explicar las enormes diferencias que existen entre modelos represivos y modelos educativos de intervención social.

La dimensión donde se genera la experiencia y el discurso, muchas veces nos juega pasadas difíciles e insospechadas. Muchas veces queremos, cueste lo que cueste tratar de meter los hechos en nuestra propia definición de la realidad... pero los hechos son porfiados y, como diría Paul Watzlawick, nuestra idea cotidiana y convencional de la realidad es una ilusión que nosotros pasamos una parte substancial de nuestra vida a defender con el riesgo considerable de plegar los hechos a nuestra propia definición de la realidad en lugar de adoptar la acción inversa.

La segunda idea que se me vino a la cabeza fue: ¿porque en vez de hablar de P.E. no hablo de búsqueda aleatoria de sentido? De esta manera abordaría un tema fundamental que cruza la P.E. y que está al centro de nuestra intervención. ¿Por qué no? Quizás, me dije, de esta manera podría explicarles a Uds., que la gran diferencia que podría existir entre el trabajo social chileno y el francés radique en este concepto...**La búsqueda aleatoria de sentido**. El único problema es que este giro abordaría un aspecto filosófico de la intervención, pero no daría luces sobre el cómo, el por qué y el cuándo del universo en la cual está enmarcada la P.E.

En cuanto a La tercera idea me dije “ya que estamos en una zona sensible y de contacto étnico y social porque no abordamos este tema del punto de vista de la etno-educación”. Era una idea

tentadora, pero la P.E. no se circunscribe solamente a la etno-educación, por lo tanto estaría dando una idea fragmentaria de mi disciplina. ¿Qué hacer?

La cuarta idea que se me vino a la cabeza fue ¿de qué lugar voy a hablar?

¿Cómo podría o debería yo contarles a Uds. la P.E. francesa? ¿Cómo educador, como Director o como profesor?

Debo hacer una pequeña digresión para que puedan entender mis propósitos.

Todo esto empezó en los años 80 cuando yo era educador de terreno en los suburbios “sensibles” de la región parisina... y eso durante un lapso de tiempo bastante largo. Más tarde fui nombrado Jefe de Servicios y luego Director. Los últimos años me dediqué a la docencia y actualmente me debato entre consultor, profesor y escritor/investigador.

No debería confundirme entre todos estos pomposos cargos, y para zanjar definitivamente sobre lo que yo debería hablarles hoy día, pues simplemente debería adaptar mi discurso a una apreciación exterior académica... ¡Y basta!

Pero creo que lo más pertinente y lo más estricto en rigor, sería hablarle de la disciplina de la P.E. del lugar del educador especializado... del educador de terreno. Porque correspondería mejor con el tema de este seminario internacional y también quizás porque fue uno de los puestos que más aprecié como ser humano y donde más satisfacción laboral encontré.

Bueno...y como acabo de decir, si de “educación social de jóvenes” se trata entonces que mejor que contarles de manera sucinta los pormenores de mi disciplina del lado de donde “las papas queman” De donde se genera el acto educativo y no sólo por la pertinencia a la cual abocaba precedentemente sino también para que la asamblea sepa que por lo menos hay un operador de terreno en la sala al medio de tanto académico.

En Francia nosotros llamamos educador a todo ser humano profesional que trabaja socialmente **fuera de los muros de las escuelas**. Al docente o al profesor se le llama enseñante.

El concepto educador que yo utilizaré en este caso tiene mucho más que ver con esta idea de Paulo Freire de “educar fuera de los muros de la escuela” y transformar la vida de los seres humanos no sólo desde el punto de vista cognitivo sino también desde el punto de vista emocional.

La otra idea que quisiera dejarles claro es que los educadores somos en Francia una especie de prótesis del Estado.

¿En qué consiste esta prótesis?

Nosotros (querámoslo o no) somos el brazo “social” armado del poder. Nos querían hacer creer que éramos la fuerza de choque del sistema porque impedíamos, con nuestra labor preventiva, que miles de jóvenes ingresaran en los circuitos judiciales, y porque ayudábamos a regular todo aquello que disfuncionaba y que no se encontraba en el justo sitio que el sistema requería.

Todo eso no era más que “un jeu de dupes” (juego de incautos). El sistema necesita una fuerza social negociadora que impida que la sangre llegue al río, no por razones humanitarias, sino más

bien por razones de “resguardo de la paz social”. ¡Ah la paz social! Esa paz social tenía y tiene un precio, y ese precio, el Estado estaba dispuesto a pagarlo si aquello permitía que la sociedad funcionara perfectamente, y que ni el más mínimo disfuncionamiento pudiese impedir la buena marcha del sistema.

El mecanismo no debía ni podía trabarse a causa de la explosión social. El sistema francés no podía permitirse que una anomalía inopinada influenciara la organización económica e impidiera el desarrollo sistemático del capital. “The show must go on”. El show debe continuar, y los educadores especializados y los trabajadores sociales deben estar siempre en la brecha, para poner producto anti bloqueante en la estructura antes de que ésta se ponga rígida y se paralice.

Reconozco que en esa época me costaba imaginar que detrás de esto había una enorme manipulación social y que mi trabajo servía al Estado francés como una válvula de seguridad que dejaba escapar un poquito de vapor, de tiempo en tiempo, para que la olla de presión social no explotara. Ahí donde yo creía que “revolucionaba”, en realidad regulaba, ahí donde yo creía que “transformaba”, tan sólo controlaba. El estado francés tiene dos maneras de intervenir frente a la disfunción social. O manda a sus negociadores de terreno (o sea su prótesis social, nosotros) a calmar el juego, a gestionar o a desplazar el problema, o, en el supuesto caso que esta fórmula no funcione, envía a la fuerza pública. Es la famosa política del “Big stick” (la política del gran garrote).

Veo que todo el mundo se quedó como absorto. Como si la posibilidad de ser una prótesis del poder nos diera miedo. No dispongo del tiempo necesario para desarrollar esta idea, pero me gustaría hincarle el diente en otro encuentro de este tipo.

Ahora quisiera hablarles de manera resumida de lo que ha sido el origen y a evolución de la P.E. en Francia.

Si pudiéramos citar un origen de esta forma de acción social denominada Prevención Especializada podríamos decir que ella nació de la iniciativa privada militante inmediatamente después de la Segunda Guerra Mundial.

La guerra fue un evento traumático para los franceses. Una gran parte de la sociedad se vio afectada por la miseria, por el cambio de mentalidades y por el desarrollo de las aglomeraciones urbanas producto de la reconstrucción. El descalabro demográfico, la disgregación familiar, la pobreza y los deseos de sobrevivir en un país devastado generaron indiscutiblemente un enorme malestar popular manifestado en actos de violencia y reivindicaciones sociales. Todo esto engendró confusión y trastorno social en las poblaciones más desposeídas, lo que agudizó aún más ese clima ansiógeno de impaciencia y tensión social que dejó la guerra.

Pero la guerra provocó también una solidaridad nacional y un deseo de generar nuevas alternativas frente a la miseria y la exclusión. La sociedad y los poderes públicos expresaron el deseo de construir una nueva sociedad sobre bases diferentes.

Durante la reconstrucción hubo un fuerte aumento de la delincuencia juvenil. Muchos jóvenes desamparados, a la deriva o errando por las grandes ciudades, y representando un riesgo tanto para la sociedad como para ellos mismos, comenzaron a alarmar a la sociedad civil y a las autoridades de gobierno.

Los poderes públicos se interrogaban. ¿Qué hacer? ¿Cómo intervenir sin provocar aún más daño del que hasta aquí habían sufrido? ¿Había que excluirlos de las estructuras sociales “clásicas”

(escuela, centros culturales, clubes deportivos, etc.) u orientarlos hacia centros de privación de libertad?

La sociedad represiva (que no había desaparecido con la guerra) proponía pura y simplemente la cárcel. Otras corrientes sociales, que consideraban que la cárcel no era una solución, proponían “medidas alternativas” con el objetivo de que el joven no fuese privado de su libertad.

En esas medidas alternativas se hizo famosa la idea de no separar al joven “infractor” de su familia, de su grupo de pares, ni de la escuela. Más que “asocializarlo”, la sociedad debería “socializarlo”. Los jóvenes bajo este tipo de medida no cumplían más una pena de cárcel, sino más bien una “*injonction thérapeutique* » (disposición o medida terapéutica) emanada de la justicia. Fueron las primeras medidas alternativas a la prisión (M.A.P.).

Estas M.A.P. acarrearón otros problemas. Los militantes precursores, trabajando en los barrios, comenzaron a cuestionarse en esa época sobre la pertinencia de estas medidas. Separarlos de sus grupos de vida no era quizás la mejor solución, pero querer ayudarlos en su propio medio, ¿significaba también ocuparse de su grupo de pares, de la banda, o tal vez de algún miembro de su familia?

Buscando la solución a esta contradicción, los militantes de esa época fueron descubriendo lo que sería más tarde la P.E. En efecto, todas aquellas personas que se interesaban por los problemas humanos, y sobre todo, por los problemas de los jóvenes llamados en esa época “inadaptados”, tomaron conciencia que aquellos a quienes beneficiaban, por decisión judicial, de una M.A.P. o “medida educativa” en su medio de vida, no eran los únicos que tenían problemas de violencia, delincuencia o “inadaptabilidad”. Muchos jóvenes de su grupo, o los propios hermanos del “procesado”, se encontraban a veces en situaciones similares, o a un paso de caer en la misma espiral delictual.

Ciertos militantes en los barrios populares, viendo que el entorno social del joven “procesado” no se beneficiaba de las mismas medidas educativas, decidieron tomar entonces “el toro por las astas”. Asumieron concretamente la responsabilidad de ir al encuentro de esos jóvenes, escucharlos, orientarlos, ayudarlos. Esta acción los hizo tomar conciencia de otras realidades.

Ellos pensaban que para comprender la problemática de un joven y percibir todas las variables que intervienen y que explican sus dificultades, no hay que considerar a ese joven aislado de su medio de vida.

Las idas y venidas de un joven en un establecimiento o en un hogar “educativo”, en general sólo lo perjudican, puesto que lo importante para él no era encontrar un sistema de ayuda material. Lo importante era encontrar comprensión, y una persona en la cual él pudiera confiar y, por ende, contar con ella.

Los educadores afirmaban que los jóvenes, sean delincuentes, procesados, beneficiados de una M.A.P. o simples ciudadanos, necesitaban la intervención adulta concreta en el medio donde ellos habitaban, ahí donde se producían las transgresiones.

Esta intervención debería ser regular, sistemática y acompañada de proposiciones o alternativas concretas en beneficio de esos jóvenes.

En París o en provincia, hacia los años 1949/1950, comienzan a organizarse acciones en dirección a todos los jóvenes viviendo en su medio natural. Acciones que la mayoría de los adultos participantes hacían "*ad honorem*". Los principios y métodos de este tipo de acción llevarán la impronta de sus precursores, los cuales, profesionales en su gran mayoría, dedican sus tiempos libres a escuchar o a acompañar a los jóvenes. La acción de estos militantes pone en evidencia dos cosas:

1. La importancia de "*la relación*" como elemento de base para el trabajo educativo.
2. Y el rol jugado por la personalidad y el "subjetivismo voluntario" de los "educadores populares o sociales", con el objetivo de generar transformaciones en el ámbito social y humano.

A partir de esta época, el fundamento de la acción consistirá para todos estos educadores en: "vivir y promover relaciones educativas con los jóvenes, si estos se muestran de acuerdo". Ellos pensaban que a partir de vivencias se podía instaurar un ambiente de confianza y un conocimiento recíproco que abriría la posibilidad de una intervención educativa a largo plazo. Aquello permitiría a los jóvenes, retomar confianza en ellos mismos e ir al encuentro de otras personas adultas u otras instituciones que les servirán más tarde, para su desarrollo psíquico y social.

Gradualmente se fueron dando cuenta que *la relación* era importante, pero no lo constituía todo. La persona adulta debía tener además una percepción aguda de los fenómenos sociales y de las dificultades personales que aquejaban a cada uno de los jóvenes del sector de intervención, de esa manera, podría contribuir y orientar mejor a los jóvenes hacia las instituciones o servicios más aptos en la resolución de sus problemas.

Los precursores responsables "*ad-honorem*" solicitaron que progresivamente un personal profesional asalariado prosiguiera la acción que ellos habían comenzado. Esto por dos razones principales:

1. Dar la posibilidad a un joven de encontrar un adulto disponible todo el tiempo.
2. Y, una vez comprendida la complejidad de los problemas presentados por los jóvenes, instaurar la necesidad de una formación profesional que permitiera asumir objetivamente las dificultades presentadas por esta población.

Estos profesionales irían al encuentro de los jóvenes "allí donde la necesidad se hiciera sentir, allí donde el disfuncionamiento generara sufrimiento, inadaptación y violencia". Los jóvenes no vendrían hacia los profesionales. Los profesionales irían hacia los jóvenes a la hora y en el momento donde fuese necesario. Esto con el tiempo se convertirá en un modo de funcionamiento de la P.E. y se encarnaría en una frase cotidiana usada por todos los educadores de P.E. en Francia: "*Aller vers*" ("ir hacia").

Poco a poco los principios y los métodos instaurados por los militantes precursores de este tipo de intervención fueron haciendo sentido en los primeros educadores, en las otras disciplinas sociales, y en las autoridades de gobierno.

Se logra organizar e implantar la intervención "*en milieu ouvert*" (en medio abierto) con la venia de los poderes públicos. Así, los encuentros se realizan en el medio de vida de los jóvenes sin que haya habido una M.A.P. de parte de alguna autoridad administrativa o judicial.

El conjunto de problemas vividos por los jóvenes es tomado en cuenta. Su medio natural de pertenencia y sus inversiones relacionales, son considerados de mucha importancia, del mismo modo su familia, con la cual muchas veces parece necesario realizar un trabajo educativo, y hasta un seguimiento psicológico.

Las situaciones vividas con los jóvenes, o aquellas que les son propuestas, varían en función de lo que ellos esperan o anhelan sobre sus dificultades más contingentes. La vivencia se realiza a partir de un lugar determinado, donde los profesionales puedan encontrar libremente a los jóvenes, y donde la organización y el equipamiento material necesario, permitan a los responsables estar totalmente disponibles para la escucha y el intercambio.

El periodo que va de 1945 a 1965 marca el nacimiento de los equipos de Prevención Especializada y la construcción de talleres de todo tipo. Hogares de alojamiento, comunidades de vida, bares sin alcohol, etc.

Cuatro corrientes significativas (entre otras) ejercieron una gran influencia en su creación y desarrollo. Es importante tener en cuenta este elemento, puesto que las bases de la P.E., su filosofía, así como su modo de acción, están inspirados de manera profunda en el accionar de estas corrientes.

- La corriente de militantes de izquierda viviendo o trabajando en los barrios pobres de los suburbios de las grandes aglomeraciones urbanas. La mayoría de ellos era comunista, trotskista o de inspiración libertaria. Muchos eran profesores, enfermeros psiquiátricos, psiquiatras, psicólogos, médicos, artistas (pintores, músicos), artesanos.

- Las corrientes sociales católicas. Esta corriente estaba compuesta por curas obreros, diáconos, personas de obediencia católica y boys-scouts inspirados en la misión social de la iglesia. Muchos de ellos se dieron cuenta que rezar o dar la limosna los días domingo después de la misa no era suficiente. La nueva sociedad necesitaba de nuevas políticas sociales y esas se construían en la calle, con los excluidos. Algunas iglesias protestantes realizaron esta labor en puntos del territorio francés pero de forma menos significativa.

- La corriente “psy” (psicoanalistas y psicólogos). Estos se apropiaron de este modo de intervención a partir de los cambios sociales y de mentalidad generados durante los años 60, y principalmente en torno a la transformación social generada con el famoso “mayo 68”. Esta corriente tuvo gran influencia en el desarrollo de la P.S.

- El sector judicial. La idea de un nuevo tipo de acción frente a las dificultades encontradas por los jóvenes, fue lanzada por varias personalidades, tales como Fernando Deligny y Hubert Flavigny. En París y en Bordeaux, los jueces de menores Robert Chazal y Pierre Martaguet, reivindicaron enérgicamente que había que encontrar respuestas a los delitos causados por los jóvenes. Estas respuestas no podían ser solamente judiciales o represivas.

Muchos de los jueces que aplicaban sentencias a jóvenes delincuentes, se daban cuenta que su trabajo era completamente ineficaz, puesto que sin un seguimiento exterior con personal adecuado y capacitado, estos jóvenes volvían muy rápidamente a cometer otros delitos. Algunos difícilmente podían escapar a la espiral del circuito judicial.

Los jueces tuvieron una real influencia en la creación de la P.E. Algunos de ellos crearon personalmente asociaciones de intervención social, que crearon en su interior, al mismo tiempo, servicios de P.E. Tal es el caso del Juez Jean Cotxet, juez de menores de París, cuya asociación lleva hoy día su nombre.

Ahora quisiera hablarles, de manera muy rápida ya que la hora avanza, de los objetivos generales de la prevención especializada.

La P.E. es una intervención educativa y social, a la vez individual y colectiva en el seno de comunidades humanas, como los barrios, las poblaciones, los bloques de departamentos, etc. Su acción fundamental se sitúa en torno a personas cuya situación social y modo de vida los pueden poner en peligro o al margen de los circuitos económicos sociales y culturales, a los cuales ellos participan poco y de los cuales utilizan difícilmente sus posibilidades.

Por su método de trabajo específico, la P.E. puede permitir que esas personas puedan acceder a condiciones de vida mejor dentro de la dignidad y la progresión hacia una autonomía social.

La P.E. es una acción profesional y militante, su primera finalidad es actuar sobre los fenómenos de inadaptación social y los estados de sufrimiento de origen social. Fuente de actos de delincuencia, de violencia y paralelamente de desarrollo de un sentimiento de inseguridad en la sociedad civil. La forma de acción es variada, aquí sólo presentaremos algunos elementos. La P.E. actúa:

- Llevando a cabo acciones educativas con el objetivo de ayudar a los jóvenes a ser autónomos en los diversos aspectos de su vida personal, trabajo, vida afectiva, esparcimiento.
- Contribuyendo a la mantención y al restablecimiento de reglas de vida social en el seno de una población, un barrio o una ciudad.
- Participando al desarrollo de la vida social y cultural de los barrios.
- Promoviendo las capacidades existentes o potenciales de sus habitantes.
- Inscribiéndose esta lógica de trabajo en relación al tiempo. Todas las acciones educativas y las transformaciones individuales y estructurales sólo se pueden realizar en un proceso largo y continuo.
- Valorizando las redes propias de las poblaciones excluidas o en dificultad, ayudándoles a tomar consciencia y a realizar sus propias y reales potencialidades.

La P.E. es una forma específica de acción social promocional y de trabajo educativo de proximidad. Ella se encuentra en la convergencia de otras disciplinas como: la acción sociocultural, la acción popular, la Psicoeducación o la acción social y comunitaria.

Se le llama “Especializada” en relación a la Prevención General, puesto que ella se dirige a categorías específicas de población, a grupos sociales particularmente amenazados, y no al conjunto de habitantes de una zona geográfica dada.

Lo que más distingue a esta disciplina son sus métodos y su forma de intervención “original” basada sobre una práctica de terreno, a menudo llamada “presencia social”...punto de partida de todo acompañamiento educativo y de proyectos de acción adaptados.

La P.E. se inscribe al interior del Trabajo Social según sus reglas metodológicas y éticas sobre la base de un mandato social territorial oficial.

En los pocos minutos que quedan hablaré de los Principios de la Prevención Especializada.

Primer principio: Ausencia de mandato nominativo.

Eso significa en términos globales que la población no es designada nominativamente. “No existe mandato nominal individual”. Este principio cardinal, del cual se desglosan los otros, explica sólo la filosofía particular de la P.E.

La población no es designada nominativamente como globalmente excluida o en ruptura con el medio, por eso este modo de intervención se diferencia radicalmente de todo trabajo social, comportando un seguimiento nominativo (sea este administrativo o judicial).

Sin embargo, el concepto “ausencia de mandato nominativo” no significa “ausencia de mandato social”. En efecto, la misión es designada como una acción educativa específica en torno a un público señalado “en riesgo o en vía de marginalización”. En los lugares y en los momentos donde justamente estos riesgos se expresan.

Segundo principio: La libre adhesión

Es el único principio que se encuentra explícitamente designado en el decreto ley del 04/07/72; “Pueden obtener licitación para operar, los organismos que, implantados en el medio donde los fenómenos de inadaptación social están particularmente desarrollados, tienen por objeto llevar a cabo una acción educativa tendiente a facilitar una mejor inserción social de jóvenes por medios específicos, suponiendo particularmente su libre adhesión”.

Esto nos induce a pensar dos cosas: por una parte, nos da una idea de la importancia de este pilar en la P.E., y por otra parte nos revela la fuerza y la presión de la corriente psicoanalítica dentro de todas las corrientes fundadoras de la P.E.

El psicoanálisis piensa que la libre adhesión no es sólo una cuestión de “democracia”, ni de modernismo humanista. Esta disciplina piensa que la obligación no puede generar cambios sustanciales en un individuo. El cambio educativo no puede obtenerse bajo la imposición, se necesita la adhesión de los jóvenes. Ello implica que los jóvenes partícipes de cambios (personales o en su medio de vida), deberán ser concernidos por este acuerdo, y quizás la profundidad de ese cambio sea más fuerte por el hecho que ellos participaron no sólo del cambio sino de la decisión libre de adherir al cambio.

Tercer principio: Respeto del anonimato

La gran mayoría de los jóvenes que han sido excluidos o se han excluido ellos mismos de las instituciones clásicas (escuelas, centros, clubes, etc.), que han realizado estadías en centros cerrados, en instituciones “especializadas”, en “hogares” educativos, o se han visto afectados por una “medida terapéutica”, rechazan y abominan todo aquello que “suene” a institucional o a obligación.

Los educadores de La P.E. deben ofrecerles algo diferente a lo que vivieron anteriormente. Es evidente que no habrá adhesión y que no podrá construirse ningún proyecto si el joven no tiene confianza en el adulto profesional. Bajo esta idea, los educadores deben garantizar el anonimato o la confidencialidad de la información. Ningún joven aceptará divulgar sus secretos más íntimos si sabe que el educador (su interlocutor privilegiado) irá a propagar esas informaciones en otro lado.

La confianza de los jóvenes en los educadores debe estar basada en que la P.E. representa una alternativa diferente. Que no obliga a los jóvenes a venir hacia la institución, sino que les garantiza una presencia social cotidiana y un anonimato absoluto.

La relación que el educador debe desarrollar con los jóvenes debe estar protegida por este secreto profesional. Un barrio entero puede cambiar de opinión y derrumbar el trabajo de años por una negligencia o descuido en torno a este principio. Los equipos que cometieron errores u omisiones de este tipo terminaron pagándolo muy caro. Sobre todo cuando las relaciones en los barrios eran aún frágiles y la implantación muy débil.

El anonimato sólo puede ser roto (parcialmente) a pedido expreso del joven que desea hacerse acompañar de un educador por un trámite o diligencia, a una institución estatal u homóloga (misión local, tribunales de justicia, escuela, etc.).

Y para abusar de vuestra paciencia daremos un vistazo somero a los modos de intervención

Dentro de los principales modos de intervención encontramos la presencia social y el trabajo de calle. Aunque muchos equipos los utilicen como sinónimos, es importante subrayar que la presencia social es un concepto más amplio, puesto que ella engloba una paleta de elementos que el trabajo de calle no contempla. Mi impresión es que el trabajo de calle forma parte de la presencia social.

En realidad, el conjunto de prácticas está impregnado de esta presencia social puesto que es el único modo de acción que permite establecer (anudar) relaciones con un medio que no ha pedido nada y que a veces, incluso, no quiere que se preocupen de él.

La presencia social

La presencia social en su forma más amplia la podríamos definir como; estar presente en territorios, zonas, lugares, calles, centros, parques, cafés, locales, etc. donde se manifieste el disfuncionamiento, el sufrimiento, la exclusión, la violencia, etc.

Es el medio privilegiado que poseen los equipos educativos para llegar a un público que desarrolla o mantiene relaciones “complicadas” con las instituciones clásicas.

Es el medio más rápido y más eficaz de conocer personalmente a los jóvenes, de familiarizarse con sus comportamientos y su medio de vida. Es un medio vital para reactualizar el conocimiento de un barrio, de su ambiente, de sus redes, de sus relaciones de solidaridad y espacios de agrupamiento.

Este trabajo tiene también por objetivo conseguir ser conocido y reconocido en tanto trabajador social o educador, de observar y de establecer relaciones de confianza con los jóvenes, con el fin de evaluar los disfuncionamientos y las necesidades con el objetivo de adaptar regularmente su intervención.

La presencia social no es sólo deambular por las calles, sino cubrir de manera profesional, permanente y sistemática, toda la zona de intervención que manifiesta las características antes nombradas.

No existe la formalidad en la presencia social. Ella debe ser perseverante y aleatoria, más no debe ser institucionalizada; vale decir, no deben ser los mismos que pasan todos los días a la misma hora, que hacen los mismos itinerarios y que realizan las mismas actividades. La esencia misma de la presencia social es su informalidad.

El trabajo de calle

La calle está llena de sufrimiento y de inseguridad. La calle es el territorio de ellos, de los jóvenes. Es el espacio informal donde nosotros llegamos, pero es un espacio que les pertenece. ¿Es un espacio de derecho? Como veremos más adelante, la calle no siempre es un espacio de derecho. Allí a veces se fuma (tabaco, marihuana) y se bebe (todo tipo de bebida alcoholizadas) muchas veces ilegalmente y de manera provocativa. La calle es donde se producen las agresiones, los robos y las manifestaciones de violencia en general. La calle es una zona de inseguridad manifiesta.

El trabajo de calle es largo, y cada barrio, cada joven y cada grupo tienen su *timing*. El educador debe darse la más amplia latitud para operar, pero al mismo tiempo todos los medios para realizar e “imponer” el acto educativo. En algunos casos ese tiempo es breve y se perciben muy rápido los cambios. En otros casos pasan meses y años en donde el trabajo educativo produce menos o muy pocos frutos. Ciertos barrios son abandonados por los equipos de P.E. por ser considerados verdaderos “no man’s land”. Y son justamente estos últimos los que más necesitan la presencia de la P.E.

¿Cómo se establece el contacto con los jóvenes?

El contacto es una técnica que releva del momento del joven, de la estrategia del equipo, del tipo de población, del contexto social y del contexto geográfico. Cada equipo de educadores que se relaciona y establece contacto con los jóvenes debe tomar en cuenta todos estos parámetros.

Ese contacto se logra, como decíamos precedentemente, haciendo trabajo de calle. Es decir, pasando una y mil veces por los lugares donde estacionan los jóvenes hasta que se produzca la conversación y se logre establecer una relación. Una vez establecida la relación comienza un trabajo de observación y diagnóstico llamado “acción/reflexión” (hay equipos que no toman contacto hasta finalizar el diagnóstico).

Cada trabajo de calle es diferente. Existen diferentes escuelas de este modo de intervención. Las que más conocemos y las que más hemos estudiado en Francia son las técnicas alemanas y canadienses. Casi todas estas escuelas realizan el mismo ritual que la P.E. francesa, pero hay matices que las diferencian.

Entre los diferentes modelos de trabajo de calle francés, nombraré aquí tan sólo 6, aunque hay muchos más, los que en realidad son combinaciones de los métodos que aquí veremos.

Hay equipos que deciden no tener oficinas ni locales. Todo el trabajo de contacto con el público se hace en la calle, incluyendo la coordinación de los equipos, las reuniones, la sistematización y la

evaluación del trabajo. No existe ningún medio que pueda tirar a los educadores a dejar la calle. La presencia social, el trabajo de calle. La regulación administrativa y la producción teórica forma parte de la vida pública de ese equipo.

Hay equipos que parten de la oficina hacia los barrios sensibles. Establecen sus oficinas cerca de los barrios de intervención y que van y vienen todo el día. El flujo es, oficina/barrio. En general la oficina es un punto físico donde los jóvenes no pueden penetrar.

Hay equipos que tienen oficinas, pero muy lejos del sector de intervención (local ex centrado) lo que les permite estar casi todo el día en el lugar de la intervención. Sólo vuelven a sus oficinas una vez terminada la jornada de trabajo.

Otros equipos trabajan la “inmersión”. Esto consiste en alojar a un equipo de educadores en los barrios sensibles. Ellos deben vivir allí hasta que la misión se lleve a cabo. Casi no hay horarios, puesto que el educador está presente las 24 horas del día y se tropieza, en su vida cotidiana, con los jóvenes en el barrio. Esta forma de trabajo muy usual en los años 70/80/ es muy contestada actualmente. Este método de copar la calle, en la frontera entre la P.E. y la antropología, genera muchas tensiones en el seno de los equipos que lo practican.

Hay otros equipos que tienen oficinas al interior de los barrios. No viven allí pero trabajan allí constantemente. Es casi una oficina de acogida a todo tipo de público. Más que hacer trabajo de calle, la calle vienen a ellos.

Hay equipos que no tienen oficinas, pero abren un local de juegos y animación para los jóvenes del barrio. Se trata de hacer con este tipo de local, un prolongamiento de la calle. Se busca en estos casos el paso de la informalidad a la formalidad.

Ya me están haciendo señas que mi tiempo se ha acabado. Lamento haber ido tan rápido Y lamento no haber podido desarrollar completamente todo lo que yo hubiese querido, pero no tenía otra alternativa. Les agradezco enormemente su paciencia y su devoción. Espero haberles entregado una fotografía más o menos “realista” de lo que es la P.E. en Francia.

Gracias por haberme escuchado y gracias de nuevo por vuestra paciencia de santos...

FORMACIÓN DE DOCENTES PRE Y POSTGRADO PARA LA EDUCACIÓN DE ADULTOS A DISTANCIA: EL CASO DE LA UNED

María Antonia Cano-Ramos.³²

Ana María Martín-Cuadrado.

Marta Ruiz-Corbella.

Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED, España.

Resumen

Los rápidos cambios sociales, económicos, culturales y tecnológicos, requieren de adaptaciones que permitan desenvolverse de forma eficaz y eficiente en las nuevas y diversas situaciones. El Memorandum sobre el aprendizaje permanente (Comisión de las Comunidades Europeas, 2000) señala a este respecto que “la educación, en el más amplio sentido de la palabra, es la clave para aprender y comprender cómo afrontar esos retos”.

Los adultos no han permanecido ajenos a estos cambios, por lo que ha sido preciso adaptar la educación a estos nuevos requerimientos, y con ello los perfiles profesionales de los educadores de adultos, tarea asumida por las Universidades. La Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), respondiendo a esta necesidad, ha elaborado los planes de estudio de Grado para estos futuros educadores siguiendo las demandas emergentes.

En este trabajo se mostrarán los diferentes estudios pre y postgrado para los educadores de personas adultas y los recursos que la UNED, como universidad a distancia, ofrece a sus estudiantes para lograr sus metas académicas y profesionales.

Contextualización

El Ministerio de Educación y Ciencia (1986) perfiló ya hace años las *cuatro áreas esenciales de la educación integral de adultos*:

- a) La formación orientada al trabajo (actualización, reconversión y renovación de los conocimientos de tipo profesional).
- b) Formación para el ejercicio de los derechos y responsabilidades cívicas (o para la participación social).
- c) Formación para el desarrollo personal (creatividad, juicio crítico, participación en la vida cultural).
- d) Como fundamento esencial a todas ellas la formación general o de base, que, cuando no se consiguió en la edad apropiada, constituye un prerequisite indispensable de tipo compensador.

El desarrollo de estas cuatro áreas se alcanzaría a través de programas tanto de educación formal como de educación no formal e informal.

En la última Ley Orgánica 2/ 2006 de Educación (LOE) se indica como principal finalidad de la educación de personas adultas “ofrecer a todos los mayores de dieciocho años la posibilidad de adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes para su desarrollo personal y profesional”.

³² María Antonia Cano-Ramos, ma.cano@talavera.uned.es; Ana María Martín-Cuadrado., amartin@edu.uned.es; Marta Ruiz-Corbella, mruiz@edu.uned.es

Los estudios de la Facultad de Educación de la UNED, fiel a su línea de formación de personas adultas, ofrecen una formación integral a los futuros educadores en la educación de personas adultas a través del diseño de los actuales títulos de Grado en Pedagogía y Educación Social, enmarcados dentro de las enseñanzas oficiales universitarias del Espacio Europeo de Educación Superior.

Antes de continuar, debemos recordar los primeros pasos para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior que tienen lugar con la Declaración de la Sorbona el 25 de mayo de 1998 y la Declaración de Bolonia el 19 junio de 1999, quedan consolidados en España en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, estructurando las enseñanzas universitarias en tres ciclos (Grado, Máster y Doctorado).

La formación inicial: los Grados en Pedagogía y Educación Social

Mediante el Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. Se define el crédito como

Unidad de medida del haber académico que representa la cantidad de trabajo del estudiante para cumplir los objetivos del programa de estudios y que se obtiene por la superación de cada una de las materias que integran los planes de estudios de las diversas enseñanzas conducentes a la obtención de títulos universitarios de carácter oficial (Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre).

Se establece el número de créditos por curso en 60, constanding cada uno de ellos entre 25 y 30 horas de trabajo del estudiante.

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales establece un plan de estudios de 240 créditos ECTS (Sistema Europeo de Transferencia de Créditos) para los estudios de Grado cuya finalidad se asienta en “la obtención por parte del estudiante de una formación general, en una o varias disciplinas, orientada a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional”.

En el Libro Blanco de los Títulos de Grado en Pedagogía y Educación Social (ANECA, 2005) se señalan como ámbitos de trabajo de la pedagogía la administración educativa, orientación e intervención psicopedagógica, desarrollo y evaluación de procesos y medios didácticos, formación en organizaciones laborales.

Por su parte ANECA (2005) resalta los siguientes como ámbitos de trabajo de la educación social: Intervención educativa para el desarrollo comunitario y familiar; marginación, drogodependencia y exclusión social; animación y gestión sociocultural; intervención socioeducativa con menores.

En este mismo documento (ANECA, 2005) resalta como ámbitos comunes a ambas titulaciones la formación e inserción de personas adultas y la atención socioeducativa a la diversidad.

En la Memoria del **Grado en Pedagogía** de la UNED se señala:

El/la pedagogo/a es un/a profesional experto/a en sistemas, contextos, recursos y procesos educativos, formativos y orientadores, así como de los procesos de desarrollo personal, profesional, social y cultural que concurren de forma integrada en las personas y grupos a lo largo de toda la vida. Es competente tanto en el diseño, gestión, desarrollo y evaluación de planes, proyectos, programas y acciones formativas y educativas adaptadas y contextualizadas, como en su análisis, seguimiento y asesoramiento.

Realiza intervenciones educativas en ámbitos básicamente formales, así como intervenciones formativas en contextos organizacionales y laborales.

Para el **Grado en Educación Social**, la Memoria del mismo elaborada por la UNED matiza:

El/la educador y educadora social es un/a profesional que realiza una intervención socioeducativa con personas y en sus contextos, con el fin de que logren un desarrollo personal y social pleno, y participen, de modo responsable, en los diferentes ámbitos sociales y comunitarios. Desempeña con otros profesionales una función de intervención social y educativa.

Ambas titulaciones cuentan con prácticas para el desarrollo de las competencias propias de cada una de ellas. A través de las asignaturas denominadas Prácticas Profesionales se irán desarrollando dichas competencias, rotando por los diferentes ámbitos de actuación de cada uno de los perfiles profesionales.

La formación especializada: Máster Universitario

La finalidad de los estudios de Máster es “la adquisición por el estudiante de una formación avanzada, de carácter especializado o multidisciplinar, orientada a la especialización académica o profesional, o bien a promover la iniciación en tareas investigadoras” (R.D.1393/2007, de 29 de octubre).

Los planes de estudio de Máster Universitario constarán entre 60 y 120 créditos ECTS.

En el Reglamento de Estudios Oficiales de Posgrado de la UNED³³ se señala que los programas de Máster Universitario, que oferten también programas de Doctorado, deberán contar con módulos o itinerarios orientados a la iniciación en investigación.

Entre los Másteres Universitarios ofertados por la Facultad de Educación para sus estudiantes se encuentran los siguientes:

- Máster Universitario en Innovación e Investigación en Educación.
- Máster Universitario en Tratamiento Educativo de la Diversidad.
- Máster Universitario en Comunicación y Educación en la Red: de Sociedad de la Información a Sociedad del Conocimiento.
- Máster Universitario en Formación de Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.
- Máster Universitario en Estrategias y Tecnologías para la Función Docente en la Sociedad Multicultural.
- Máster Universitario Euro-Latinoamericano en Educación Intercultural.
- Máster Universitario en Orientación Profesional.
- Máster Universitario en Memoria y Crítica de la Educación.
- Máster Universitario en Intervención Educativa en Contextos Sociales.

La formación avanzada: Doctorado.

Un Programa de Doctorado está compuesto por un conjunto de acciones tanto formativas como de investigación que conducen a la obtención del título de Doctor/a.

³³ Aprobado por el Consejo de Gobierno el 28 de julio de 2005
http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/OFERTA/POSGRADOSOFICIALES/NORMATIVA/REGLAMENTO%20UNED%20ESTUDIOS%20OFICIALES%20POSGRADO.PDF

La finalidad de los estudios de Doctorado es:

La formación avanzada del estudiante en las técnicas de investigación, podrán incorporar cursos, seminarios u otras actividades orientadas a la formación investigadora e incluirá la elaboración y presentación de la correspondiente tesis doctoral, consistente en un trabajo original de investigación(R.D.1393/2007, de 29 de octubre).

Los Programas de Doctorado de la Facultad de Educación de la UNED que se desarrollan actualmente, son:

- Doctorado en Tratamiento Educativo de la Diversidad en el Marco de la Unión Europea.
- Doctorado en Innovación e Investigación en Didáctica.
- Doctorado en Investigación e Organización e Innovación de las Instituciones.
- Doctorado en Historia de la Educación y Educación Comparada.
- Doctorado en Calidad y Equidad En Educación.
- Doctorado en Investigación e Innovación en Diagnóstico y Orientación Educativa.
- Doctorado en Teoría de la Educación y Pedagogía Social.
- Doctorado en Comunicación y Educación en Entornos Digitales.

En estos momentos se está trabajando en el nuevo modelo de doctorado acorde con el EEES, siguiendo el Real Decreto 99/2011 de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de Doctorado.

Infraestructuras de apoyo para el estudiante UNED

La Sede Central de la UNED, ubicada en Madrid, junto con la red de Centros Asociados nacionales y extranjeros, dotan del soporte y apoyo necesario para que sus estudiantes desarrollen sus estudios satisfactoriamente.

En la Sede Central se encuentran, además de las diversas Facultades y Escuelas, una serie de servicios que ofrecen materiales impresos y audiovisuales, soporte técnico, desarrollo de plataformas en las que se asientan los cursos virtuales, biblioteca, librería virtual, orientación académica y profesional, entre otros.

Los Centros Asociados respaldan al estudiante mediante tutorías, tanto presenciales como virtuales, a través de las Aulas AVIP, servicios de biblioteca, y orientación, entre otros.

Al matricularse en la UNED, los estudiantes tienen acceso a su Campus Estudiante Virtual con una serie de servicios que le ayudarán en sus estudios.

Imagen 1. Página de inicio del Campus Estudiante



Los denominados Cursos Virtuales ofrecen al estudiante un espacio virtual de interacción tanto con los Equipos Docentes de sus asignaturas, como con los tutores y resto de estudiantes matriculados en esa materia. Estos Cursos Virtuales son un apoyo y complemento para el estudiante en el que tienen acceso a documentos (tanto escritos como multimedia) proporcionados por los Equipos Docentes; comunicarse con los participantes de este espacio virtual mediante foros, chat y/o webconferencia; autoevaluar su proceso de enseñanza - aprendizaje mediante las tareas y pruebas de autoevaluación propuestas por el Equipo Docente; conocer y entregar las actividades obligatorias de la asignatura, entre otras.

Imagen 2. Estructura tipo de la página de inicio de un Curso Virtual



Una de las herramientas más interesantes que permite la comunicación sincrónica es la Webconferencia. Con ella, el estudiante que no cuenta en su Centro Asociado con tutorías presenciales de la asignatura, puede asistir en directo a la tutoría presencial que está teniendo lugar en un Centro Asociado perteneciente a otro de los Campus de la red UNED (tutorías Intercampus). Estas videoconferencias pueden ser seguidas por el estudiante desde cualquier lugar en el que disponga de conexión a Internet.

Los estudiantes también pueden asistir a la tutoría impartida a través de Centros Asociados de su propio Campus mediante Aula AVIP (AudioVisual sobre tecnología IP) de Videoconferencia. Estas aulas ubicadas en los Centros Asociados cuentan sistemas de videoconferencia y pizarra digital interactiva que puede interconectar varios Centros y Aulas a la vez. El software Pizarra Online permite interconectar las pizarras digitales.

En el caso concreto de los estudiantes de Grado de la Facultad de Educación, estas herramientas de videoconferencia permiten jornadas de contacto con profesionales en los diferentes ámbitos de la Pedagogía y la Educación Social, acercándoles de este modo a la realidad práctica de los mismos.

Otras figuras de apoyo al estudiante en sus cursos y comunidades virtuales son el Tutor de Apoyo en Red (TAR) y el Compañero de Apoyo en Red (CAR). El primero se ocupa de ayudar al estudiante en sus problemas y/o dudas técnicas en el uso de las herramientas de la plataforma y en la organización del estudio de la asignatura a través de un Foro específico.

El Compañero de Apoyo en Red (CAR) es un estudiante de cursos más avanzado que, basándose en sus conocimientos y experiencia, asesora a los nuevos estudiantes en sus primeros pasos en la UNED.

Una de las materias que exige una interacción directa con los centros de trabajo son las Prácticas Profesionales, presentes en ambas titulaciones de la Facultad de Educación. Para su desarrollo, uno de sus principales apoyos son los Profesores tutores en los Centros Asociados. Serán estos quienes se encarguen de asignarles los Centros de prácticas, de acuerdo a sus preferencias y disponibilidad geográfica y horaria. Las prácticas se desarrollarían en los diversos contextos en los que desarrolla su trabajo el pedagogo y el educador social (centros educativos, organizaciones sin ánimo de lucro, servicios sociales de entidades públicas, centros penitenciarios, etc.). Para que conozcan distintas realidades, los estudiantes realizan las diferentes prácticas de sus estudios en distintos lugares. En cada uno de ellos tendrán un tutor de prácticas con la misma titulación que el estudiante está cursando. Junto con este tutor y el profesor tutor del Centro Asociado, elaborará el plan de prácticas que llevará a cabo.

Referencias

- Allègre, C., Blackstone, T., Berlinger, L. y Ruettgers, J. (1998, 25 de mayo). *Declaración de la Sorbona. Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo (a cargo de los cuatro ministerios representantes de Francia, Reino Unido, Italia y Alemania)*. La Sorbona. Recuperado 7 de octubre de 2012, de http://www.eees.es/pdf/Sorbona_ES.pdf
- ANECA (2005). *Libro Blanco. Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*, Vol. 2. Madrid: ANECA. Recuperado 3 de octubre de 2012 de http://www.aneca.es/var/media/150396/libroboanco_pedagogial2_0305.pdf
- Comisión de Comunidades Europeas (2000). *Documento de trabajo de los servicios de la Comisión. Memorandum sobre el aprendizaje permanente*. Bruselas: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Recuperado 05 de octubre de 2012 de http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/policy-strategies_en.htm

- Conferencia de Ministros de Educación de la Unión Europea (1999, 19 de junio). *El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior. Declaración Conjunta de los Ministros Europeos de Educación Superior*. Bolonia. Recuperado 07 de octubre de 2012, de http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf
- Jefatura del Estado (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, *de Educación*. (BOE nº 106 de 4 de mayo). Recuperado 7 de octubre de 2012, de http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-2006-7899
- Ministerio de Educación y Ciencia (1986). *La Educación de adultos: Un libro abierto*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado 3 de octubre de 2012 de https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descargas.action?f_codigo=906&codigoOpcion=3
- Ministerio de Educación y Ciencia (2007). Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, *por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales* (BOE nº 260 de 30 de octubre). Recuperado 7 de octubre de 2012, de http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-2007-18770
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2003). Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, *por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional* (BOE nº 224 de 18 de septiembre). Recuperado 6 de octubre de 2012, de http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-2003-17643
- Ministerio de Educación (2011). Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, *por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado*(BOE nº 35 de 10 de febrero). Recuperado 7 de octubre de 2012 de http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2011-2541

FORMACIÓN DE PROFESORES PARA LA EDUCACION DE PERSONAS JOVENES Y ADULTAS EN CHILE: ESTADO ACTUAL Y NECESIDADES

Rosita Garrido Labbé³⁴

Ministerio de Educación, Chile.

Introducción

En el marco del Seminario Internacional sobre formación de educadores sociales- efectuado en octubre de 2012- organizado por la Universidad de la Frontera (UFRO) y otros organismos nacionales e internacionales incluyendo el Ministerio de Educación de Chile, nos correspondió referirnos a la formación de profesores para la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) y las acciones que -respecto a esta modalidad educativa- gestiona el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC).

La modalidad educativa de EPJA es responsabilidad de la Coordinación Nacional de Normalización de Estudios (CNE), dependiente de la División de Educación General del MINEDUC, la que se ha propuesto como Misión “proporcionar oportunidades para que niños, niñas y adolescentes (NNA), y personas jóvenes y adultas- que interrumpieron su trayectoria educativa- o que no pudieron ingresar a la educación en alguna etapa de la vida escolar - puedan completar los 12 años de escolaridad obligatoria, a través de procesos educativos adecuados y pertinentes a sus particularidades y certificar sus estudios.

En concordancia con esta misión, la CNE formula su Visión organizacional en términos de “garantizar oportunidades para iniciar o completar la trayectoria educativa de niños, niñas, jóvenes y adultos, adecuada a sus intereses, necesidades y características, a través de diferentes servicios educativos y/o procesos de examinación, con el fin de lograr su correspondiente certificación de estudios de acuerdo a la normativa nacional”.

Para cumplir con esta Misión y Visión, la CNE se ha dado una estructura organizacional que incluye dos grandes Líneas de trabajo: El Servicio Educativo para Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) y el Sistema Nacional de Examinación y Certificación (SNEC).

En esta oportunidad, nos referiremos más específicamente al trabajo que desarrolla la primera de estas líneas, la que tiene dentro de sus responsabilidades ofrecer distintas alternativas de servicio educativo para los NNA y personas jóvenes y adultas, sin escolaridad o con estudios básicos y medios incompletos.

En efecto, el MINEDUC en el ejercicio de las atribuciones que le otorga la Constitución Política del Estado así como al Ley General de Educación, como también en cumplimiento con los acuerdos internacionales sobre estas materias, debe garantizar el derecho a la educación a todas las personas a lo largo de toda la vida, en el marco de la educación permanente. De ahí que en la actual administración se decidió agrupar en una Coordinación Nacional a todas las modalidades de atención destinadas a proporcionar servicio educativo a las personas que se encuentran fuera del sistema educativo sin haber iniciado o concluido los niveles educacionales conducentes a la obtención de 12 años de escolaridad obligatoria.

³⁴ Profesora de Educación Básica, Magíster en Educación, Mención Administración Educacional, experta universitaria en Administración Mención Educación De Adultos. Actual Encargada de Servicio Educativo para Personas Jóvenes y Adultas, División de Educación General, Ministerio de Educación, Chile.

Por lo anterior, se agregan al servicio educativo, además de la atención tradicional de personas jóvenes y adultas- a través de las modalidades de educación regular y de programas semiflexibles de mayor o menor duración-proyectos especiales destinados a la atención preferencial y urgente de niños, niñas y jóvenes (NNA) menores de 18 años que se encuentran en situación de exclusión del sistema educativo formal regular. A este grupo se adiciona - a través del Sistema Nacional de Examinación y Certificación (SNEC)- la gestión de los denominados exámenes de validación de estudios que atienden a todas aquellas personas que requieren validar sus estudios efectuados dentro del país como en el extranjero.

Ejes Centrales de la Política de Normalización de Estudios

La política que desarrolla esta Coordinación de Normalización de Estudios tiene como ejes centrales, entre otros, la mejora de la calidad de la educación; la atención a la diversidad; la ampliación de la cobertura, y la institucionalidad.

Respecto a la calidad de la educación se está en permanente revisión del currículum de la EPJA, de modo de tener la información necesaria para la creación, en el momento que corresponda según el itinerario de la Unidad de Currículum y Evaluación del MINEDUC, para formular las bases curriculares de la modalidad. Asimismo, impulsamos la capacitación y perfeccionamiento docente, la creación de materiales educativos, y la incorporación de TICs en la sala de clases.

En relación a la atención a la diversidad, desarrollamos propuestas educativas diferenciadas para poblaciones específicas, tales como personas privadas de libertad, jóvenes conscriptos, desertores del sistema educativo (proyectos de reinserción escolar), personas analfabetas, personas con necesidades educativas especiales.

La cobertura alcanzada el año 2011 fue de alrededor 170 mil estudiantes en la modalidad regular; 20 mil en la modalidad flexible y mil 600 a través de los programas de reinserción. A fines de 2012 se efectuó una campaña comunicacional con el objeto de promover la inscripción en la modalidad flexible para el año 2013.

Respecto a institucionalidad, durante 2013 pretendemos poner el foco en estimular la autoevaluación de los centros educativos, trabajar en planes de mejoramiento, incentivar la formulación del proyecto educativo institucional, difundir planes de convivencia escolar, trabajar en los reglamentos internos de evaluación, difundir y ampliar los incentivos a establecimientos educacionales, y finalmente, la revisión del sistema de financiamiento de EPJA.

Perfil y Caracterización del docente de EPJA en Chile

Los docentes que se desempeñan en la modalidad EPJA en Chile enfrentan diversos desafíos, entre los cuales destacamos los siguientes: el entorno institucional, las características específicas de los estudiantes y la formación académica de estos docentes.

Las instituciones en que se desempeñan los docentes de EPJA, son diversos así como diversos son los estudiantes que atienden:

- CEIAs
- Terceras Jornadas de escuelas y liceos

- Centros educativos al interior de recintos penales
- Escuelas en recintos militares
- Entidades ejecutoras de la modalidad flexible

Un estudio efectuado por la Unidad de perfeccionamiento docente de la CNE (2011) constató que estos docentes se caracterizan principalmente por:

1. Poseer una alta valoración de su trabajo.
2. Se responsabilizan por los aprendizajes de sus estudiantes.
3. Buena relación con los estudiantes.
4. Tratan de ser profesores siempre.
5. Experiencia de trabajo con niños, niñas, jóvenes y adultos en situación de vulnerabilidad social y educativa.

En otra investigación efectuada por la consultora Asesorías para el Desarrollo en las unidades educativas denominadas Terceras Jornadas (escuelas vespertinas o nocturnas), se constató que:

- La mayoría de los profesores de esta modalidad se preocupa de que los estudiantes comprendan y aprendan lo básico, dando menos importancia a las exigencias del programa de estudios.
- Consideran que el aporte de ellos a los estudiantes es fundamentalmente en el plano de formación personal, herramientas para el mundo laboral y prepararlos para continuar estudios con éxito.
- Las principales actividades que desarrollan en la sala de clases son: dictar, evaluar pruebas escritas o tareas para la casa.
- El 80% de entrevistados señala el haber recibido capacitación en EPJA.

Es destacable que estos docentes muestran un alto grado de conocimiento de las características de sus estudiantes, entre las que mencionan mayoritariamente, la diversidad y la deserción. En efecto, los estudiantes de educación para personas jóvenes y adultas (EPJA), se caracterizan por el alto grado de diversidad, la que se constata en las diferentes edades e intereses; el tiempo de permanencia al margen del sistema escolar; provienen en su mayoría de sectores deprivados socioculturalmente, presentan dificultades para reinsertarse en la escuela, poseen baja autoestima y varios de ellos están carentes de un proyecto personal de vida.

Asimismo, estos estudiantes presentan una frágil adhesión a la institución escolar; debido a sus anteriores fracasos escolares y a su condición socioeconómica y laboral, tienden a desertar fácilmente.

Teniendo a la vista estos estudios, más la información disponible en la CNE, concluimos que es necesario:

- Estudiar la diversidad de estudiantes desde una visión socio antropológica.
- Aportar al diseño de otras estrategias para el trabajo en el aula.
- Reforzar los principios metodológicos que se deben considerar en la enseñanza de personas jóvenes y adultas.

- Analizar las condicionantes del contexto sociocultural de los estudiantes y las estrategias del profesor para movilizar las motivaciones de los estudiantes.
- Profundizar el perfeccionamiento docente para cada sector de aprendizaje: dominio disciplinar y enfoque curricular.
- Diseñar actividades de capacitación y perfeccionamiento docente diferenciadas, según la modalidad en la que se desempeñen, utilizando alternativas tales como cursos, talleres, seminarios de actualización.

Acciones de Capacitación y Perfeccionamiento para Directivos y Docentes de EPJA 2012

La Coordinación Nacional de Normalización de Estudios, decidió para el año 2012, ampliar la cobertura de los talleres para permitir una mayor participación de directivos y docentes a lo largo de todo el país. Además, se modificó el foco temático de los talleres de perfeccionamiento vinculándolos al Mejoramiento de la Gestión Escolar.

Para la capacitación de los docentes de EPJA se solicitó el diseño y ejecución de talleres que tuvieron por propósito aportar elementos teóricos y prácticos en el ámbito de la Planificación y la Evaluación para el logro de aprendizajes. Los talleres realizados fueron 25 en total, logrando una cobertura de 572 docentes a nivel nacional, superando la cobertura del año 2011 y la programada para el presente año por esta coordinación (490 aprox.).

Para la capacitación de Directivos se solicitó el diseño y ejecución de talleres conducentes a mejorar la gestión institucional en los ámbitos de Liderazgo y Clima Organizacional, se realizaron 16 talleres, con una cobertura de 328 directivos superando significativamente al año 2011 que logramos atender a 193 directivos.

Ambos tipos de talleres se desarrollaron con un mínimo de 15 y un máximo 20 participantes, con una duración de 30 horas pedagógicas, modalidad: talleres presenciales

En el caso de los primeros, el objetivo fue fortalecer competencias en el ámbito de Gestión Curricular, con foco en el aula, teniendo como referente el Marco para la Buena Dirección. En total se efectuaron 9 talleres, distribuidos en 7 regiones del país, beneficiando a 193 directivos docentes. En tanto que para los docentes propiamente tal, el objetivo fue proporcionar herramientas para la elaboración de material didáctico para el autoaprendizaje, considerando las características de los estudiantes y de la modalidad. Se desarrolló un total de 17 talleres, distribuidos en 8 regiones del país, con la participación de 322 profesores de la modalidad EPJA.

Además se efectuaron 10 seminarios en distintas regiones del país, con el objeto de actualizar conocimientos sobre temas específicos relacionados con la modalidad EPJA. Cada seminario tuvo un promedio de 100 participantes y se ejecutaron entre los meses de mayo y octubre de 2012. En la oportunidad se abordaron las siguientes temáticas:

- La atención de necesidades educativas especiales (NEE) en la EPJA.
- La Interculturalidad asociada a población extranjera e indígena, un desafío educacional.
- La Modalidad Flexible de Nivelación de Estudios: estado actual y proyecciones.

A lo anterior se agrega la participación como parte de la organización en 2 seminarios internacionales efectuados en nuestro país:

- Visión de la educación para personas jóvenes y adultas en el contexto nacional e internacional, organizado por la universidad de playa Ancha de Ciencias de la Educación (UPLA).
- Educación social de Jóvenes y Adultos, organizado por la Universidad de la Frontera (UFRO).

En este mismo contexto, la CNE aborda la educación de personas jóvenes y adultas en contextos de encierro, desarrollando 4 jornadas interregionales agrupando a profesionales ligados a los microcentros de establecimientos que funcionan al interior de recintos penales. Se contó con un total de 160 participantes. En estas jornadas participan profesores y directivos de establecimientos educacionales; profesionales de Gendarmería, de las SECREDUC y de la Comisión Nacional Interministerial de Educación y Justicia.

El objetivo de estas jornadas interregionales fue el facilitar un intercambio de experiencias entre profesionales, que permita conocer el estado actual de la educación para personas privadas de libertad, en relación al nuevo contexto que se genera a partir de las políticas que formula la Coordinación Nacional de Normalización de Estudios, para asegurar aprendizajes de calidad y pertinentes a las personas privadas de libertad que concurren a estos establecimientos educacionales.

Redes pedagógicas

Otra de las modalidades de capacitación que desarrollamos es la acción a través de las redes pedagógicas, entendidas como grupos de trabajo formados por docentes directivos y de aula que se reúnen en forma periódica y voluntaria, dentro de una provincia o región. Esta actividad de información y auto perfeccionamiento tiene como propósito fundamental, el brindar apoyo mutuo entre pares, para enfrentar colaborativamente los desafíos pedagógicos que les presenta el proceso de reforma curricular, como también buscar soluciones conjuntas a las variadas problemáticas que cotidianamente enfrentan. Para ello comparten experiencias, reflexionan, discuten y proponen acciones. En la actualidad contamos con 16 de redes en funcionamiento, en 10 regiones del país.

Las principales acciones realizadas con las redes son:

- **Apoyo Técnico a las Redes Pedagógicas** en temáticas vinculadas al mejoramiento de la gestión institucional.
- **Formación de Redes Pedagógicas en regiones y provincias del país.** conformadas por directivos y docentes de aula de CEIAs y Terceras Jornadas, con el propósito de generar nuevos espacios para la reflexión y la construcción de conocimiento, basados en el intercambio de buenas prácticas generadas en el aula y la gestión directiva.

Asesoría y financiamiento para la Elaboración de Planes de Trabajo Anual. Cada red presenta anualmente un Plan de Trabajo, estos contienen como principal actividad el perfeccionamiento docente, actualización e innovación pedagógica.

Proyecciones de la Coordinación Nacional de Normalización de Estudios

Teniendo en consideración las necesidades de capacitación expresadas por directivos y docentes en los diversos espacios de perfeccionamiento la Coordinación Nacional de Normalización de Estudios se ha propuesto atender los requerimientos expresados por profesores y directivos de

EPJA a través de la realización de talleres, seminarios y jornadas de capacitación y actualización pedagógica.

También, se seguirá desarrollando el trabajo con las redes pedagógicas de EPJA, otorgándoles apoyo técnico en los ámbitos de Evaluación para los Aprendizajes y Convivencia Escolar. Paralelamente seguiremos fomentando la formación de nuevas redes en aquellas regiones en las que aún esta estrategia no está implementada.

Asimismo, establecerá contactos formales con las universidades que tienen formación inicial docente, con el objeto de sensibilizar a sus directivos y académicos acerca de la imperiosa necesidad de otorgar formación inicial y continua a sus estudiantes de pedagogía, en materias relacionadas con la educación para personas jóvenes y adultas, en el contexto del aprendizaje a lo largo de toda la vida.

En materias comunicacionales esperamos proporcionar información directa acerca de cursos de especialización, seminarios y talleres, de modo de acercar esta oferta a los docentes y, por cierto, diseñar e impartir cursos de capacitación y perfeccionamiento

Necesidades y Proyecciones Expresadas por Directivos y profesores de EPJA

Tanto en los talleres de perfeccionamiento, seminarios y en las redes pedagógicas, hemos recogido el sentir de los profesionales de la educación que se desempeñan en esta modalidad educativa, con el objeto de recoger y analizar las principales necesidades de apoyo técnico así como formular las proyecciones para el presente año en materias de formación y perfeccionamiento docente.

Al respecto, los profesores de aula manifiestan dentro de sus necesidades específicas, las siguientes:

- Construcción de instrumentos de evaluación, a través del análisis, reflexión, confección de estrategias para trabajar con personas jóvenes y adultas.
- Evaluación diferenciada y atención a NEE.
- Didáctica por subsector de aprendizaje, adecuada a EPJA.
- Características y motivación para el aprendizaje de los estudiantes de EPJA.
- Recursos educativos: elaboración de guías específicas de aprendizaje.
- Uso de TICs en el aula.

Por su parte, los directivos de establecimientos educacionales y entidades ejecutoras del servicio educativo que atienden a personas jóvenes y adultas manifiestan como necesidades de perfeccionamiento, las que a continuación se explicitan:

- Evaluación de los aprendizajes
- Convivencia escolar
- Técnicas de elaboración del PIE
- Gestión curricular
- Elaboración de proyectos de administración general y financiero
- Uso de TIC en el aula
- Estrategias motivacionales para estudiantes y profesores
- Alianza con otras instituciones

EL PERFECCIONAMIENTO DOCENTE EN LA EDUCACIÓN DE ADULTOS: EXPERIENCIA DE UNA DÉCADA EN LA UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (UPLA).

Violeta R. Acuña Collado

Universidad de Playa Ancha

ANTECEDENTES DEL PERFECCIONAMIENTO EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN

En esta última década las transformaciones globales y locales en la economía, la política, la cultura y la sociedad en general impactan de manera crucial en la educación y en los procesos de aprendizaje social de jóvenes y adultos, lo que hace necesario y urgente abrir propuestas en esta dirección por parte de las Instituciones de Educación Superior y así satisfacer las demandas y vacíos que tienen los procesos formativos.

El año 2000 la Facultad de Educación de la Universidad de Playa Ancha impulsa entre sus políticas de desarrollo el área de “Educación de Adultos”, diseñando distintas acciones que permitieran estudiar a este segmento del sistema educativo. Es así como se plantearon diversos objetivos que se incorporaron al desarrollo de la investigación, extensión, perfeccionamiento y conformación de redes tanto en el ámbito nacional como internacional.

En esta estrategia global, el perfeccionamiento se inicia a través de diferentes encuentros a nivel provincial y regional que abarcaron diversos enfoques disciplinarios: Psicología de los Adultos, Sociología, Currículum, entre otros tópicos, los cuales estuvieron dirigidos a docentes de Educación de Adultos y representantes del Ministerio de Educación.

Este último, ha trabajado desde el año 2002 en conjunto con la universidad, a través de la Coordinación de Educación de Adultos, actualmente bajo el nombre de Coordinación de Normalización de Estudios. Este trabajo ha consistido en manejar de manera conjunta las distintas propuestas, considerando los intereses manifestados en las bases concursables entregadas por el Ministerio, las cuales dirigen el trabajo que se realizará a los objetivos que se determinan, como también la cobertura y las características generales del servicio que la universidad entrega.

Se destaca la creación del Diplomado en Educación de Adultos en el año 2004, Decreto Exento Nº 1351/2003, inscripción SENCE y CPEIP, con el objetivo de dar una especialización a profesionales que trabajan con personas jóvenes y adultas, tanto en el sistema escolar formal como en espacios no formales de educación.

A partir de ese año se fortalece además la formación de pregrado, a través de la incorporación de dos cursos optativos para estudiantes de todas las carreras pedagógicas: “Introducción a la Educación de Adultos” y “Didáctica de la Educación de Adultos”, bajo la premisa de que la presencia en la formación inicial de las y los docentes es una necesidad, considerando que quienes se inician en el ejercicio de la docencia en muchas oportunidades son contratados en centros de adultos y/o terceras jornadas sin contar con los conocimientos necesarios para ejercer en este nivel, siendo sólo la experiencia su referente para la acción educativa.

La incorporación de la Educación de Adultos como modalidad en la ley del 9 de Abril del 2009 es un llamado a poner atención en este sector de la población, a la tarea educativa que les compete a las instituciones de Educación Superior y a “reconocer” el mandato que establece la ley en el artículo 24: “La Educación de Adultos es la modalidad educativa dirigida a los jóvenes y adultos que deseen iniciar o completar estudios, de acuerdo a las bases curriculares específicas que se determinen en conformidad a esta ley. Esta modalidad tiene por propósito garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la Constitución y brindar posibilidades de

educación a lo largo de toda la vida”. (MINEDUC, 2009)

Es impostergable pensar en políticas y programas de formación docente inicial y continua de los educadores de jóvenes y adultos, ya que ambos aspectos guardan relación en el logro de las finalidades educativas. (Campero, 2003)

Por otra parte y desde la perspectiva de la democracia, el ejercicio de la plena ciudadanía en el mundo actual impone la necesidad de dominar ciertos conocimientos, como parte de los códigos necesarios para la participación ciudadana y el desempeño social. En este sentido, la educación debe posibilitar a las personas un desempeño adecuado como ciudadanos activos y conscientes. La educación para una ciudadanía democrática requiere también de la convicción de que existen múltiples maneras de vivir y entender la vida, lo que hace necesario comprender y aceptar la diversidad (Hopenhayn y Ottone, 2000).

Y es que en general la ausencia de los temas mencionados en la formación de pre y pos grado en las universidades -y que se pueden considerar de corte transversal-, demuestra que la Educación Superior no ha logrado conectarse totalmente con las necesidades de la sociedad y sus problemáticas. Es por esta razón que la Facultad de Educación de la Universidad de Playa Ancha y sus autoridades, han considerado dar un impulso importante institucionalizando el tema como “Programa Disciplinario”, a través de la resolución nº 061/2012.

PERFECCIONAMIENTO DE LA UPLA EN ALIANZA CON EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN

A partir del año 2005, el Área de Educación de Adultos se involucra activamente en el proceso de reforma de esta modalidad, perfeccionando a las y los docentes en la Apropiación del Nuevo Marco Curricular (2006) y en los Programas de Estudio de Educación Básica y Media de Adultos (2007 – 2008), mientras que ya en el año 2009 se inicia el perfeccionamiento de directivos de la región de Valparaíso. Esta última ha sido el sector geográfico de la universidad por excelencia. Los talleres realizados son de 20 a 30 docentes, con un promedio de 3 talleres por año dirigidos a profesores, profesoras y directivos. El año 2010 se comienza a trabajar con un número de 80 hasta 200 horas y estos dos últimos años de 20 a 30 horas como máximo, siendo alrededor de 500 el número de docentes que se han capacitado.

Los temas abordados en un inicio fueron: Aprendizaje, Metodología y Evaluación. Luego, con la implementación de la Reforma: Apropiación del Marco Curricular y Sectores de Aprendizaje, dirigido a las y los docentes. Apropiación e Implementación del Nuevo Marco Curricular y desarrollo de competencias en Gestión Directiva y Curricular, dirigidos a docentes directivos. Además de conocimientos y habilidades para la comprensión reflexiva de los programas instrumentales (inserción laboral, convivencia) y uso de las TICS como herramienta de trabajo permanente para la preparación de recursos de aprendizaje.

Se trabajó también en perfeccionamiento con las redes pedagógicas en temas que fueron solicitados por las y los docentes referidos a: Gestión, Proceso de Reforma de Educación de Adultos, Metodologías y Evaluación.

Estos dos últimos años se contrataron profesores de la universidad en forma directa y no a través de la institución, con un total de 20 y 30 horas en el último año, trabajando con los siguientes temas : Construcción de guías de aprendizaje para la modalidad flexible , para la modalidad regular, Gestión Institucional de los establecimientos, fortalecimiento de los directivos en temáticas de liderazgo efectivo y en la generación de climas laborales favorables, además de profundización de los conocimientos relativos a la planificación de la enseñanza y evaluación.

Las y los docentes han mostrado durante este tiempo buena disposición para el aprendizaje y para utilizar parte de su tiempo libre, además de existir una buena acogida y valoración de las profesoras y profesores de la universidad. Por el estilo de trabajo, sienten la casa de estudios como un espacio de apoyo y de visibilidad en el mundo de la educación y gran interés por conformar redes y mantenerse comunicados, junto a la búsqueda de espacios de encuentro para poder compartir sus problemáticas.

ASPECTOS A CONSIDERAR EN LOS FUTUROS PERFECCIONAMIENTOS EN EDUCACIÓN DE ADULTOS.

El perfeccionamiento docente ha estado presente tanto en las políticas de gobierno de la Concertación como del actual gobierno, pero sin duda se han detectado falencias que aún existen en la estrategia global de perfeccionamiento para docentes de Educación de Adultos, lo que se evidencia a través de la opinión de los actores involucrados, es decir, tanto docentes como equipos de académicos que se han responsabilizado en esta tarea educativa.

Entre los alcances realizados está la ausencia de temáticas pertinentes, como son los estudios sobre el tipo de población que participa actualmente de esta modalidad, el cual es un tema clave y fundamental para el diseño de estrategias de aprendizaje y pertinencia del curriculum, además de considerar variables que influyen en el normal desempeño de las clases, como son el ausentismo y las reiteradas inasistencias del estudiantado.

Las y los docentes expresan reiteradamente la falta de tiempo como una problemática que impide que un mayor número de profesores interesados participe en los cursos. Esto debido a que los horarios de la Educación de Adultos no permiten disponer de espacios simultáneos similares para todos durante la semana laboral, pues incluso los días sábados hay instituciones que realizan clases durante la mañana, o bien reuniones que impiden la continuidad de las y los docentes en los cursos.

Tampoco se advierte una línea definida en la formación de profesionales ni un liderazgo claro respecto hacia dónde se dirigen las políticas públicas referidas al tema. Las y los docentes no pueden visibilizar con claridad hacia dónde se dirigen los esfuerzos, pues la discontinuidad en la formación y la ausencia de una definición clara sobre la Educación de Adultos, por parte del Ministerio de Educación provocan que las y los educadores que trabajan tanto en sistemas formales como no formales de Educación no vean el apoyo al trabajo educativo que realizan.

En definitiva, es urgente integrar la educación formal, regular y flexible, la no formal e integrar las necesidades de todo el equipo de docencia de adultos y empatizar con sus diferentes realidades. Ejemplos claros son aquellos docentes de las escuelas- cárceles, quienes tienen estudiantes infractores de ley o aquellos a quienes se les debe reconocer su trabajo según las necesidades de formación de las diferentes áreas geográficas.

Además, desarrollar experiencias en los mismos establecimientos con docentes y directivos, no sólo con grupos de diferentes escuelas y realidades, sino hacer un trabajo "in situ", en el mismo establecimiento y con todos los actores del sistema educativo.

Trabajar en el diseño de perfeccionamiento con aquellas universidades con experiencia en el tema y en las propuestas que se realicen, e imprescindiblemente que desde el Ministerio se incentive a las universidades a incluir programas de formación para sus estudiantes.

Estos son algunos de los alcances mencionados por las y los docentes participantes en los cursos, que deberíamos considerar a la hora de optimizar la tarea educativa que se realiza día a día.

CONCLUSIONES

De acuerdo a la experiencia revisada, en forma paralela al perfeccionamiento permanente de educadoras y educadores, es necesario plantear un modelo de formación que esté instalado en la etapa inicial del aprendizaje de estos profesionales, cuyo diseño podría centrarse principalmente en dos tipos de conocimientos: El conocimiento específico del campo de la educación de personas jóvenes y adultas (fundamentos epistemológicos, filosóficos, sociológicos y antropológicos) y el conocimiento pedagógico que permita al profesorado de personas jóvenes y adultas adquirir un conocimiento sobre las diferentes teorías curriculares y estrategias metodológicas para enseñar (Rumbo, A. 2010). Además de incorporar una mirada de contexto para satisfacer así las diferentes necesidades de formación en el pre y posgrado.

BIBLIOGRAFIA

- Campero, Carmen (2003): La formación de los y las educadoras de personas jóvenes y adultas. Problemáticas y perspectivas. Revista Decisión, N° 5 CREFAL; México.
- Rumbo A., Begoña 2010. La profesionalización de la educación de personas adultas. Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação, N° 54/4.
- MINEDUC 2009. Ley General de Educación Número 20.370. Legislación Chilena.
- Hopenhayn, M., y Ottone, E. (2000): *El gran eslabón: educación y desarrollo en el siglo XXI*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Facultad de Educación 2012. Programa de desarrollo disciplinario de Educación de Jóvenes y Adultos, dependiente de la Facultad de Educación .Resolución N° 061

EVALUACION DE APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS EN JOVENES Y ADULTOS

Dr. José Salazar Ascencio³⁵

Universidad de La Frontera

INTRODUCCIÓN

La educación formal de jóvenes y adultos, ya sea en su modalidad regular o flexible, no es sólo un programa de normalización de estudios, ni una forma de garantizar el derecho a la educación a lo largo de la vida, sino que es un principio fundamental de justicia y equidad para muchas personas, que por diversas razones han visto interrumpido sus estudios. En este sentido, el peso específico que esta tiene en América Latina, se visibiliza en las políticas educativas que se han elaborado desde los respectivos Ministerios de Educación, la que no son más que, la manera de responder a acuerdos adquiridos internacionales, los que quedan reflejados en organizaciones cuyo propósito es el desarrollo educativo de los países, tal es el caso de la Organización de Estados Iberoamericanos, para la Educación la Ciencia y la Cultura. En este sentido, las Metas Educativas 2021 son un ejemplo de ello, donde se estipulan las metas, indicadores y niveles de logro que han de alcanzar los países iberoamericanos al año 2021 (año en que la práctica totalidad de dichas naciones habrán celebrado su bicentenario), en alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos, entre otros ámbitos (Secretaría General Iberoamericana. 2010)

En la última década, los estudiantes que participan de este tipo de educación, son cada vez más y más jóvenes. Lejos queda el recuerdo de los inicios de una Educación de Adultos, donde los centros que albergaban a estos alumnos eran escasos y se podía comprobar un promedio de edad que rondaba los 40 años, fundamentalmente se trataba de personas que retomaban sus estudios luego de haberles dejado congelados por un largo periodo. Hoy la oferta de Centros de Educación Integral de Adultos (CEIA) es bastante variada, en dichas aulas, circulan mayoritariamente jóvenes veinteañeros, que por razones de edad, no pueden continuar en el sistema de educación convencional y que inmediatamente se incorporan a esta modalidad de estudios.

Sin duda, entonces, estamos ante un nuevo escenario que obliga a analizar, las características de estos jóvenes que ingresan a una nueva modalidad educativa, donde no se trata, como otrora, de “recuperar el tiempo no escolarizado”, sino que, “terminar los doce años de escolarización (que estipula la ley), como meta de crecimiento personal”, lo que da sin duda, un cariz muy particular al hábitat pedagógico. En este sentido, los nuevos desafíos que enfrentan los docentes, no solo en el espacio relacional, sino que, la necesidad de asegurar un quehacer profesional coherente y pertinente, donde la calidad de los aprendizajes de los educandos, sea el norte que guie las prácticas en el aula, exige focalizar la atención en el proceso que certifica la adquisición de los resultados esperados en los estudiantes, es decir, la evaluación de los mismos.

II.- EL APRENDIZAJE Y SU SIGNIFICATIVIDAD.

Sin duda que al revisar el estado del arte sobre la definición de aprendizaje, debemos reconocer que estamos ante un término polisemántico (Saavedra. 2003), que dependerá del paradigma desde donde se aborde. Pero lo que ha prevalecido sistemáticamente en la retina de la literatura, en el último siglo, es considerarlo como un cambio relativamente permanente en el conocimiento de una persona, fruto de la experiencia. Tal como lo reconoce Mayer (1992a y 1992b), tanto la

³⁵ Académico. Departamento de Educación Universidad de La Frontera

condición de permanente como basarse en la experiencia, se han mantenido durante mucho tiempo, lo controversial dice relación con qué es lo que cambia, o qué es lo que se ha aprendido.

Surge entonces, la pregunta: ¿Supone el aprendizaje un cambio cognitivo o conductual?, Cuestionamiento que denota la tensión entre los enfoques cognitivos y conductuales del aprendizaje. En el presente artículo nos alinearemos con el planteamiento de Mayer (2010: 31), quien define lo aprendido, como “un cambio cognitivo que se refleja en un cambio conductual”.

En este sentido y contextualizando el quehacer pedagógico en el marco del paradigma constructivista, aflora el aprendizaje significativo como un “proceso a través del cual una misma información se relaciona, de manera no arbitraria y sustantiva, como un aspecto relevante de la estructura cognitiva del individuo” (Moreira. 2000:11). Sin duda que abordar el aprendizaje desde los aportes de Ausubel, requiere que el acto didáctico sea un proceso de interacción mediante el cual los conceptos más relevantes e inclusivos, interaccionan con el nuevo material sirviendo de anclaje, incorporándolo y asimilándolo, aunque al mismo tiempo modificándose en función de ese anclaje.

Por tal razón, la idea es reconocer que los estudiantes precisan aprender, pero no da igual cualquier aprendizaje, surge aquí entonces, la necesidad de transitar del aprendizaje mecánico al significativo, y del receptivo al descubrimiento guiado y autónomo (Díaz – Barriga y Hernández. 2005).

III.- LA EVALUACION DE LOS APRENDIZAJES.

El Decreto Exento de Educación N° 2169/2007, aprueba el Reglamento de Evaluación y Promoción Escolar para la Educación Básica y media de Adultos, en su modalidad regular. Por su parte, la modalidad flexible está regida por el Decreto Supremo de Educación N° 211 de 2009. En ambos documentos oficiales, se describe las normativas sobre la cual se desarrollarán los procesos evaluativos de estos educandos, los que sin dudas, ofrecen particularidades que apuntan a cautelar las características de esta población estudiantil.

3.1.- Los cuestionamientos preliminares.

Antes de iniciar cualquier proceso evaluativo, es preciso tener respuestas concretas y públicas a los cuestionamientos que determinan la calidad del mismo (Salazar. 2009). En este sentido, amerita pasar revista a lo que todo docente y discente debe tener claro antes de iniciar cualquier manifestación de evaluación.

Por la naturaleza de la temática en análisis, es obvio que la pregunta que apunta a ¿QUÉ EVALUAR?. Corresponde al aprendizaje del discente, si pero, ¿Qué tipo de aprendizaje?. En otras palabras, ¿Qué se desea evaluar?: Habilidades, Destrezas, Capacidades o Competencias (Román. 1999), sin duda que éstas no son sinónimos, sino que se manifiestan de manera secuencial donde su peso específico y magnitud es diferente en cada uno de ellos (Díaz – Barriga y Hernández. 2005).

Con respecto al cuestionamiento ¿A QUIÉN EVALUAR?. Pareciera de perogrullo que si lo que se desea evaluar es el aprendizaje del estudiante, se ha de evaluar a quién debe demostrar que ha aprendido, es decir, el alumno. Aunque de la información que entrega el proceso evaluativo del aprendizaje, permite hacer extrapolaciones que tienen notables alcances para evaluar la enseñanza (Salazar. 2007).

El ¿PARA QUÉ EVALUAR?, define el sentido de la evaluación, puede ser para certificar, promover, sancionar, calificar, medir, etc. Las actuales tendencias en el mundo pedagógico, recomiendan que se evalúe para mejorar, situación que exige adoptar una nueva mirada de la evaluación, la que obliga necesariamente a pensar, en una nueva cultura evaluativa en los contextos escolares. En este sentido, la idea es que mediante el proceso evaluativo se mejore los aprendizajes del discente.

Cuando abordamos el ¿QUIÉN EVALÚA?, con el objeto de tener una visión global de éste proceso, es que consideramos menester incorporar al máximo número de informantes, que puedan aportar elementos para juzgar de forma adecuada el aprendizaje. Por lo tanto, sugerente es que toda propuesta en esta línea considere, además, instancias de: autoevaluación, coevaluación, la tradicional heteroevaluación y la necesaria y siempre útil opinión de los padres (Salazar, Isla y Muñoz. 2002). Los antecedentes proporcionados por estos informantes durante el proceso en cuestión, no pueden analizarse de manera aislada, muy por el contrario, la idea es generar una instancia de integración, donde la triangulación o cuadrangulación son las técnicas que garantizan dicha condición.

Naturalmente que si la intención es evaluar para mejorar, entonces, ante la pregunta ¿CÓMO EVALUAR?, ésta requerirá de acciones innovadoras, que permita hacer de la evaluación un proceso auténtico alternativo y de desempeño. Donde las Tablas de Desempeño y sus correspondientes rúbricas, den cuenta de la evolución del aprendizaje (Salazar e Isla. 2003). En este sentido, múltiples son los instrumentos que brindan absoluta seguridad a la hora de recoger la información requerida, entre los cuales podemos mencionar: Portafolio, Diario de clases, Entrevistas, Cuestionarios, etc.

¿CUÁNDO EVALUAR?, Superado están los discursos que fragmentan la evaluación en determinados momentos (inicio, durante y final), y tal como lo señala Ahumada (2001), que la evaluación es un proceso y no un suceso. Entonces, habremos de apostar por una evaluación cíclica y permanente, que esté durante todo el proceso, de manera de corregir in-situ cualquier desviación de éste, rentabilizando los tiempos y haciendo de la eficacia en el logro del aprendizaje una realidad.

Por último, emerge la pregunta: ¿PARA QUIÉN EVALUAMOS?. Sin dudas estamos ante una decisión política, ya que la respuesta puede ser desde evaluar para la institución en la que labora el docente evaluado, hasta evaluar para la sociedad, de manera que esta juzgue la calidad de lo aprendido.

En este sentido, se hace necesario instalar en los centros universitarios, una nueva cultura evaluativa, que sin perder de vista la efectiva adquisición de competencias de los futuros profesores que se forman en ella, permita desarrollar a plenitud las perspectivas cognitivistas, apostar por una evaluación donde el estudiante demuestre en la ejecución de tareas auténticas las diversas habilidades, que sea una muestra a lo largo del tiempo en que se lleva a cabo la formación inicial, etc. Pero también es urgente, en el ámbito escolar, hacer una reingeniería del claustro de profesores, donde predominen temáticas de análisis pedagógicos, por sobre los convencionales y agotadores discursos administrativos.

3.2.- Los instrumentos empleados

Son múltiples los autores que han participado desde el paradigma de la evaluación auténtica, alternativa y de desempeños, para presentar la más variada gama de instrumentos que permitan

evaluar pertinentemente los aprendizajes escolares. En este ámbito destacan, entre otros, podemos señalar los aportes de: Alfageme y Millares, 2009; Mateo y Martínez, 2008; Allen, 2007; Rodríguez y García, 2006; Rodríguez, Álvarez y otros, 2006; Ministerio de Educación, 2006; Bonvecchio y Maggioni, 2006; Ahumada, 2005 y 2001; Apel y Rieche, 2005; López e Hinojosa, 2005; Castillo y Cabrerizo, 2003a y b; Wragg, 2003a y b; Salazar e Isla, 2003; Padilla 2002; Giné y Parcerisa, 2000; Tenutto, 2000; Barberá, 1999; y Monedero, 1998.

Más allá de reconocer algunos desencuentros semánticos, como las denominadas “Pruebas Objetivas”, las que en estricto rigor no existen, ya que al momento de construir un ítem éste presenta la direccionalidad que el autor del mismo le quiere dar, adquiriendo con ello una dimensión subjetiva. Coincidimos con Bonvecchio y Maggioni (2006), en términos que lo que se ha querido señalar con aquello, es sobre la naturaleza de la respuesta que emite el estudiante, la que es única y que está dentro de los estímulos, que ha de permitir discriminar la respuesta correcta de los detractores existentes. Otra cuestión a tener en cuenta, apunta a que muchos instrumentos permiten aplicar determinados requerimientos de naturaleza transversal, como es el caso: de las “Rúbricas y Tablas de Desempeños”; del uso de “Texto Abierto”; “Trabajos Cooperativos”; “Producción Grupal”; etc. Dicha situación queda determinada fundamentalmente, por el tipo de aprendizaje a evaluar y su correspondiente intencionalidad, ya sea: reproductiva; comprensiva; transferencial; valórico; o estratégico.

Por último, se ha de considerar que las formas y fines en las que se puede manifestar la evaluación de los aprendizajes: Inicial – Diagnóstica; Continua – Formativa; y Final – Sumativa, precisa establecer una categorización que permita vincular las técnicas, procedimientos e instrumentos. Para tal efecto, el siguiente cuadro, resume algunos instrumentos de evaluación que la comunidad científica recomienda a la hora de evaluar aprendizaje.

Cuadro N° 1: “Técnicas, Procedimientos e Instrumentos de Evaluación de Aprendizajes” (Salazar. 2010)

| Técnicas | Procedimientos | Instrumentos | |
|-----------------|-----------------------|-----------------------|---------------------|
| Observacionales | Sistemática | Lista de Cotejo | |
| | | Escala de Apreciación | |
| | | Autoinformes | |
| | | Cuestionarios | |
| | | Diario de Clases | |
| | | Libreta de Clases | |
| | No Sistemática | Autobiografía | |
| | | Sociograma | |
| | | Anecdóticos | |
| | | | |
| | Oral | Interrogación | |
| | | Disertaciones | |
| | | Representaciones | |
| | | Debates | |
| | | Uso de Analogías | |
| | | | |
| | | | Elección Múltiple |
| | | | Verdadero Falso |
| | | | Términos Pareados |
| | | | Respuesta Breve |
| | | | Respuesta Combinada |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

| | | |
|-------------------------------|---------------------------|-------------------------------|
| Producción de los Estudiantes | Escrito | Desarrollo |
| | | Informes |
| | | Monografías |
| | | Paper |
| | | Asociación Libre y Relaciones |
| | | Ponerse en el lugar de ... |
| | | Generación de Preguntas |
| | Representaciones Gráficas | Mapas Conceptuales |
| | | Modelos |
| | | Maquetas |
| | | Planos |
| | | Dibujos e Imágenes |
| | Prácticas | Portafolio |
| | | Proyecto |
| Seminario | | |
| Situacionales o Simulación | | |
| Método de Casos | | |
| De Intercomunicación | Face to Face | Entrevista |
| | | Microentrevista |
| | Grupal | Coloquio |
| | | Focus Group |

COMENTARIOS FINALES

Los docentes dedicados a ejercer en la Educación de Jóvenes y Adultos, no sólo deberán estar atentos a los cambios generacionales que se provocan en los educandos, sino que, además, poder ajustar sus prácticas a las características de un aprendiz, cuyo perfil no corresponde al típico adolescente que asiste a los programas formales de Educación Básica y Media. Surge entonces, la necesidad de explorar sobre aspectos relacionados con las formas de aprender, es decir, un estudiante de 20 años que cursa algún nivel de enseñanza básica, ¿Aprende de la misma manera que un adolescente de 13 años? Al parecer, estamos ante la necesidad de abordar este cuestionamiento no sólo como una instancia generalizada del desarrollo humano, sino también, como un espacio específico que permita centrar la mirada en la cognición y sus características. Sin duda, asistimos a un megadesafío que obliga a buscar espacios de reflexión desde la práctica, donde el tema medular ha de ser la naturaleza y de los aprendizajes de los jóvenes y adultos.

En esta misma dirección, se precisa establecer la anhelada coherencia que es uno de los nudos gravitantes de la evaluación educativa (Salazar. 2012). Por lo tanto, se requiere que las prácticas docentes, garanticen una congruencia entre: el aprendizaje, las actividades que desarrolla el estudiante para lograr dicho aprendizaje, y la evaluación como proceso que evidencia la adquisición del mismo. En un lenguaje coloquial, si el educando debe aprender "A", deberá ejercitar "A" y se le ha de evaluar "A". A esto habrá que considerar las nuevas tendencias en materia de aprendizaje escolar, y esta dice relación con considerar los estilos de aprendizaje (Alonso, Gallego y Honey, 2007). Por tal razón, al acto didáctico antes descrito, se ha de integrar el estilo de aprendizaje de los estudiantes, permitiendo de esta manera, abordar con prolijidad la diversidad que existe toda aula.

Por último, los docentes (de manera preferencial aquellos jóvenes profesionales que se están integrando a la Educación de Jóvenes y Adultos), han tener presente que en dos décadas más, la

población chilena tendrá un envejecimiento porcentual nunca antes visto en la historia demográfica del país. Sin duda que, desde los ambientes de educación no formal, las políticas educativas tendrán que orientarse a la atención del adulto mayor. Será entonces, el momento en que los docentes no sólo dispondrán profesionalmente de un nuevo escenario laboral, sino que, de nuevos desafíos para desarrollar en este nuevo y mayoritario grupo etéreo, aprendizajes concordantes con las necesidades de los usuarios y los requerimientos de la sociedad.

BIBLIOGRAFIA:

- Ahumada, P. (2005). Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje. Ciudad de México D.F.: PAIDÓS EDUCADOR.
- Ahumada, P. (2001). La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo. Valparaíso: UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO.
- Alfageme, M. y Millares, P. (2009). Instrumentos de evaluación para centrar nuestra enseñanza en el aprendizaje. En IBER. Didáctica de las Ciencias Sociales Geografía e Historia. Nº 60. Año XIV. Pp. 8-20.
- Allen, D. (2007). La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes. 3ª Reimpresión. Buenos Aires: PAIDÓS EDUCADOR.
- Alonso, C; Gallego, D. y Money, P. (2007). Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora. (7ª Ed.). Bilbao: MENSAJERO
- Apel, J. y Rieche, B. (2005). Las pruebas en el aula: aprendizaje y evaluación. Buenos Aires: AIQUE.
- Barberá, E. (1999). Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje. Barcelona: EDEBÉ.
- Bonvecchio M. y Maggioni B. (2006). Evaluación de los aprendizajes. Manual para docentes. Buenos Aires: NOVEDADES EDUCATIVAS
- Castillo, S, y Cabrerizo, J. (2003a). Evaluación Educativa y Promoción Escolar. Madrid: PEARSON.
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2003b). Prácticas de evaluación educativa. Madrid: PEARSON
- Díaz- Barriga, F. y Hernández, G. (2005). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista. (2ª Ed.) Ciudad de México D.F.: MC GRAW HILL.
- Giné, N. y Parcerisa, A. (2000). Evaluación en la educación secundaria. Barcelona: GRAÓ
- López, B. y Hinojosa, E. (2005). Evaluación del aprendizaje. Alternativas y nuevos desarrollos. Ciudad de México. D.F. TRILLAS.
- Mateo, J y Martínez, F. (2008). Medición y evaluación educativa. Madrid: LA MURALLA.
- Mayer, R. (2010). Aprendizaje e instrucción. Madrid: ALIANZA.
- Mayer, R (1992a). Cognition and instruction: Their historic meeting within educational psychology. Journal of Educational Psychology, 84, 405-412.
- Mayer, R (1992b) Thinking, problem solving cognition (2ª ed.) Nueva York.: Freeman.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2006). Evaluación para el aprendizaje. Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor. Santiago: UNIDAD DE CURRÍCULUM Y EVALUACIÓN.
- Monedero, J. (1998). Bases teóricas de la evaluación educativa. Granada: ALJIBE
- Monereo, C., y Castelló, M. (2000). Las estrategias de aprendizajes cómo incorporarlas a la práctica educativa. Barcelona: EDEBÉ.
- Moreira, M. (2000). Aprendizaje significativo: teoría y práctica. Madrid: VISOR.
- Padilla, M. (2002). Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa. Madrid: EDITORIAL CCS.
- Rodríguez, H. y García, E. (2006). Evaluación en el aula. 7ª Reimpresión. Ciudad de México: TRILLAS.
- Rodríguez, T; Alvarez, L; González, P; González-Pienda, J; Muñiz, J; Núñez, J. y Soler, E. (2006). La evaluación de aprendizajes. Madrid: EDITORIAL CCS.

- Román, M. (1999). Aprendizaje y currículum: Didáctica socio – cognitiva aplicada. Madrid: EDITORIAL EO
- Saavedra, M. (2003). Diccionario de pedagogía. Ciudad de México. EDITORIAL PAX.
- Salazar, J. (2012). “Los nudos de la evaluación docente: La autoevaluación y su espacio de reflexión pedagógica”. Conferencia de Clausura en el IV Congreso Internacional de Evaluación de la Función Docente. Universidad de La Frontera (Chile). 27 y 28 de abril.
- Salazar, J. (2010). “Evaluación educacional y estilos de aprendizaje”. Conferencia de Clausura en el IV Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje. Colegio de postgraduados. Texcoco (México). 27 al 29 de Octubre 2010.
- Salazar, J. (2009). “Desafíos de la evaluación en la educación virtual”. Conferencia presentada en las II Jornadas Internacionales de Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza de las Lenguas. Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). 27 al 29 de Mayo.
- Salazar, J. (2007). “Evaluación de aprendizajes en ambientes virtuales: una aproximación al sector de lenguas y comunicación”. Conferencia presentada en las Primeras Jornadas Internacionales de Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza de Lenguas (Materna y/o Extranjera(s)). Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). 21 al 23 de Mayo.
- Salazar, J. e Isla, R. (2003). El accionar del trabajo cooperativo: una propuesta en el contexto de una evaluación alternativa, auténtica y de desempeño. Novedades Educativas. Nº 150. Año 15. 36-39.
- Salazar, J., Isla, R. y Muñoz, R. (2002). Significado de las notas y rol de los padres. Novedades Educativas. Nº 135. Año 14. 12 –13
- SECRETARIA GENERAL IBEROAMERICANA. (2010). Metas educativas 2021, La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Madrid: ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS, PARA LA EDUCACION. LA CIENCIA Y LA CULTURA.
- Tenutto, M. (2000). Herramientas de evaluación en el aula. Buenos Aires: MAGISTERIO DEL RÍO DE LA PLATA.
- Wragg, E. (2003a). Evaluación y aprendizaje en la escuela primaria. Buenos Aires: PAIDOS.
- Wragg, E. (2003b). Evaluación y aprendizaje en la escuela secundaria. Buenos Aires: PAIDOS.

FORMACION PARA DIRECTIVOS DE EDUCACION DE ADULTOS

Isolde Pérez Ovalle

Universidad de La Frontera

Paola Velásquez Siefert

Universidad Mayor

ANTECEDENTES

La Coordinación Nacional de Educación de Adultos, a través de la Línea de apoyo al Ejercicio de la Docencia, desde el año 2011 propuso un diseño de formación para docentes directivos de establecimientos que imparten educación de adultos bajo el formato de talleres. El foco de dichos talleres era la gestión curricular con el objetivo de que los directivos desarrollaran competencias en el marco de la gestión curricular para liderar, apoyar y mejorar el trabajo docente en el aula.

Desde la implementación del marco curricular en 2007 se ha estado capacitando a los docentes de educación de adultos en apropiación curricular. El proceso realizado, ha comprendido contenidos y estrategias metodológicas para enfrentar la tarea en el aula. Sin embargo, es preciso que los docentes directivos asuman de un modo más efectivo las tareas relativas a la gestión del currículum, proporcionando el estímulo, el apoyo y las condiciones que los docentes necesitan para mejorar su trabajo pedagógico en el aula.

La condición necesaria para avanzar en los aspectos señalados, está en que los directores de establecimientos educativos, sean verdaderos líderes pedagógicos, que monitoreen el trabajo docente con la intención de orientar y apoyar a los profesores, gestionando con eficiencia los recursos para la enseñanza.

Este capítulo muestra el Programa de los talleres propuestos por el Ministerio de Educación y reflexiona brevemente sobre la importancia que tiene la formación de directivos para el mejoramiento de la gestión y de los aprendizajes en educación de adultos.

TALLERES DE FORMACION DE DIRECTIVOS. EL PROGRAMA PROPUESTO.

Por ello el Ministerio de Educación, junto a equipos de universidades y consultoras, ha ido generando diversos cursos y talleres que se han ido desarrollando en diversas regiones del país. El año 2011 se planteó impulsar el siguiente programa de formación:

a) Objetivo general de los Talleres

Fortalecer en los docentes directivos de educación de adultos competencias en el ámbito de gestión curricular con foco en el aula teniendo como referente el Marco para la Buena Dirección.

b) Objetivos específicos de los Talleres:

- Analizar el marco para la Buena Dirección en el ámbito de la Gestión Curricular.
- Revisar con los participantes las acciones desarrolladas en cada establecimiento educativo en el ámbito de la gestión curricular con foco en el aula.
- Proponer y sugerir estrategias posibles de implementar en los establecimientos de educación de adultos para impulsar una mejor y más efectiva gestión curricular.

- Elaborar un Programa de Trabajo Institucional que recoja las principales acciones a implementar en el establecimiento en el ámbito de la Gestión Curricular con foco en el aula.
- Producto: Un Programa de Trabajo a realizar en sus respectivos establecimientos con el objetivo de mejorar la gestión curricular con foco en el aula.

c) Características de los Talleres:

- Cada taller estará constituido por un mínimo de 15 y un máximo de 20 directivos.
- El Taller constará de 5 módulos (sesiones), de cuatro horas pedagógicas cada uno con un total de 20 horas pedagógicas por cada Taller.
- Los Talleres proveerán a los participantes de material de apoyo, conforme al objetivo del taller.
- Cada participante recibirá una Constancia de asistencia al Taller, avalada por la Coordinación Nacional de Educación de adultos.

d) Participantes:

Directivos (Equipo de Gestión) de Centros Integrados de Educación de Adultos o Terceras Jornadas, sin importar la función o cantidad de horas contratadas. Deberán completar una ficha de matrícula.

e) Evaluación: 90 % de la asistencia y aprobación de producto final.

COMENTARIOS GENERALES.

El perfeccionamiento dirigido a docentes directivos de establecimientos en EDJA en el ámbito del fortalecimiento de competencias en gestión curricular con foco en el aula, ha permitido adquirir y actualizar conocimientos propios del ejercicio directivo en el aspecto curricular, así como también conocer instrumentos o procedimiento metodológico de tal manera de orientar, dinamizar y transformar la práctica pedagógica liderada por el equipo directivo de cada establecimiento participante.

Una de las herramientas desarrolladas por los directivos y que se presenta como resultado final donde evidencia efectivamente como desarrollará su gestión curricular tiene que ver con el Plan de Mejoramiento Educativo, el que fue construido bajo las orientaciones del MINEDUC - División de Educación General (2008), es este el instrumento a través del cual la escuela planifica y organiza su proceso de mejoramiento educativo centrado en los aprendizajes por un período determinado. En él se establecen metas de aprendizaje y las acciones a desarrollar en cada establecimiento.

Lo central del proceso educativo es que las y los estudiantes aprendan y progresen en sus aprendizajes a lo largo de su vida en proceso formativo formal. Por tanto, todas las decisiones que el establecimiento y el sostenedor tomen en las áreas de gestión curricular, liderazgo, convivencia escolar y gestión de recursos deben estar orientadas al aprendizaje de todos sus estudiantes.

La elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo requiere que el establecimiento disponga de un diagnóstico de la situación de los aprendizajes de sus estudiantes y de los aspectos institucionales que impactan en ellos.

El diagnóstico desarrollado por los directivos permitió identificar las debilidades institucionales en la gestión curricular, esto a su vez permitió tomar conciencia sobre el liderazgo directivo en este aspecto, aclarar conceptos sobre la enseñanza y el aprendizaje, e información con conocimiento, además de reconocer debilidades fundamentales basadas en la aplicación de estos y la didáctica de cómo enseñar y evaluar y que se desarrollen aprendizajes efectivos en los estudiantes de EDJA.

Algunas de las herramientas prácticas valoradas por los directivos tienen relación con aquellas que permitieron normalizar y adecuar instrumentos de aplicación para tomar medidas en la identificación y fortalecimiento de las capacidades de los equipos de trabajo en la institución, como también articular efectivamente con sus pares y desarrollar estrategias de acompañamiento al aula, revisión de trabajos, investigación acción, lo que permitirá una mejor gestión curricular y conocer en profundidad la efectividad de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes.

Aprendizajes y Proyecciones

Durante el 2012 el perfeccionamiento a docentes directivos se basó fundamentalmente en fortalecer las competencias de liderazgo, para contribuir en el logro de un clima laboral que posibilite una enseñanza y aprendizaje efectivo; iniciativa que se implementó a través del desarrollo de los siguientes cuatro objetivos:

1. Identificar las limitaciones y/o dificultades percibidas por los directivos para ejercer un liderazgo efectivo en sus establecimientos.
2. Analizar los ámbitos de acción contenidos en el Marco para la Buena Dirección, principalmente en el Área de Liderazgo y la Gestión del Clima organizacional y Convivencia.
3. Identificar la gestión, liderazgo efectivo y la comunicación organizacional y el trabajo en equipo como factores estratégicos de la eficacia escolar.
4. Diseñar una propuesta de mejora de la gestión institucional con foco en Liderazgo y la Gestión del Clima organizacional y Convivencia, que permita abordar los problemas o debilidades identificadas por los directivos en sus establecimientos.

Contenidos

- Panorama general de la EDJA en el ámbito organizacional;
- Marco para la Buena Dirección (MBD): Áreas y dimensiones. liderazgo y gestión del clima organizacional y convivencia;
- Gestión directiva y liderazgo para una enseñanza y aprendizajes efectivos en el Marco de la Buena Dirección;
- Liderazgo;
- Gestión Curricular;
- Gestión de Recursos;
- Gestión del Clima Organizacional y Convivencia;
- Rol directivo en la gestión institucional;
- Liderazgo efectivo y comunicación organizacional: factores estratégicos de la eficacia escolar;
- El trabajo en equipo, otro factor estratégico de la eficacia escolar;
- Prácticas efectivas de resolución de problemas en la organización escolar;
- Propuesta de mejora inicial;
- Propuesta de mejoramiento de la gestión institucional

Producto final

Para aprobar el curso satisfactoriamente, los docentes directivos debieron Diseñar un Plan de Mejora de la gestión institucional con foco en Liderazgo y la Gestión del Clima organizacional y Convivencia, que permita abordar los problemas o debilidades identificadas por los directivos en sus establecimientos especificados en el diagnóstico institucional; siendo esta aprobación en un 90%.

Dificultades

Las mayores dificultades radicarón en el proceso de identificación de las limitaciones y/o dificultades percibidas por los directivos para ejercer un liderazgo efectivo en sus establecimientos, cuyo instrumento de interpelación estaba basado en el dominio y comprensión del MBD (Marco para la Buena Dirección), sistema que evidenció a nivel general debilidad por parte de los directivos, influyendo en los tiempos de dedicación docente a la realización del diagnóstico de cada establecimiento y su vez el análisis correcto para vincular con la propuesta que se elaboraría para el Plan de Mejora. Este diagnóstico para el equipo relator permitió tomar acciones remediales oportunas y desarrollar diversas estrategias metodológicas para lograr el aprendizaje planteado; el ejercicio permitió a su vez que los directivos participantes, pudieran generar espacios de acercamiento y diálogo al interior de sus propios establecimientos, detectar y priorizar debilidades en los dominios analizados y generar su Plan de mejora contextualizado.

Contenidos a Priorizar en futuros talleres

Dado que los establecimientos educacionales EDJA, son instituciones que constantemente se ven afectadas por el contexto en el cual están inmersas es importante que las personas que están en las direcciones de ellas tengan las competencias necesarias para enfrentar los nuevos requerimientos que sus contextos les van presentando, por tanto sería importante profundizar en la temática de Gestión del Cambio; así como enfatizar en futuros talleres el desarrollo de estrategias de autocuidado y cuidado de los equipos, considerando que es el gremio de los docentes uno de los que presenta más índices de síndrome de Burnd Out, materializado en una alta tasa de licencias médicas a nivel nacional.

Otro elemento relevante a revisar y trabajar en futuros talleres sería la formulación de proyectos y construcción de indicadores, pues es el punto más deficitario encontrado en la revisión de los planes de mejoramiento, así como también profundizar en otros dominios del marco para la buena dirección.

Finalmente

Los objetivos planteados fueron cumplidos con éxito. Se debe destacar el alto compromiso de los docentes directivos, la buena comprensión de las dificultades y fortalezas asociadas a sus instituciones y la gestión que ellos realizan, elementos indispensables para elaborar su Plan de Mejora, destacar también la buena comprensión teórica de los conceptos en general, además de aplicaciones prácticas para mejorar la comunicación y el trabajo colaborativo con sus equipos, excelentes habilidades para buscar soluciones innovadoras en la resolución de conflictos. Los directivos participantes evidenciaron bastantes recursos personales puestos al servicio de su trabajo, ejemplo la interacción entre pares, compartir experiencias para fortalecer sus redes pedagógicas. Finalmente se conformó un grupo con vasta experiencia en educación de personas jóvenes y adultas, que si bien presentan competencias dispares, todos/as evidenciaron capacidad

para trabajar en equipo, expresar sus opiniones de manera clara y respetuosa, además de una amplia disponibilidad para conocer nuevos enfoques y estrategias para trabajar los ámbitos revisados en el curso.

EDUCACIÓN SOCIAL, COMUNIDAD Y DESARROLLO

Guillermo Williamson Castro

Universidad de La Frontera

Introducción

Este breve capítulo –basado en el power point de la presentación en el Seminario de Educación Social de Jóvenes y Adultos- quiere dejar sentada por ahora la preocupación por un grupo de técnicos y profesionales que cumplen funciones en diversos ámbitos del desarrollo local, comunitario, productivo, social, político y la lucha contra la pobreza y que en la práctica, a través de su quehacer orgánico, de asistencia técnica, de la cooperación al desarrollo, del servicio público diverso, de apoyo a organizaciones, de modo formal o no formal, que cumplen funciones de educación social, educación popular, capacitación. La idea de Educación Social en nuestro continente latinoamericano tiene mucho que decir respecto de su quehacer.

Territorios de Aprendizajes Interculturales

En otras publicaciones hemos trabajado el concepto de Territorios de Aprendizajes Interculturales (Williamson, 2005a, 2005b, 2009) para referirnos al campo en el que se desarrollan múltiples procesos educativos y que sustentan, a nuestro entender las ideas de educación permanente, educación para el desarrollo, educación intercultural o multicultural, educación liberadora, en fin, todas esas concepciones que apuntan a una educación como proceso político, social y cultural de transformación social desde el desarrollo crítico de la conciencia, el conocimiento y las competencias para construirse construyendo un mundo mejor.

El concepto e ideal de Territorios de Aprendizajes Interculturales, es una propuesta para la comprensión de la educación en un sentido amplio, global, integral e integrador, extendido a múltiples formas y formatos de organización desde la perspectiva territorial local y regional, asumiendo como antecedentes y fundamentos en América Latina la educación intercultural bilingüe (EIB), la economía popular y asociativa, el desarrollo sustentable y las expresiones regionales de la cultura. La educación debe considerarse desde sus condicionantes histórico-políticas, económicas, sociales y culturales más próximas, para levantarse desde esa realidad al Planeta.

Son territorios en los cuales se aprende desde el contacto cultural más próximo, esencial e histórico, desde aquel que construye el sentido de comunidad desde la cooperación y el aprendizaje, a partir del reconocimiento de que en primer lugar co-existimos, es decir, nos toleramos por que nos sabemos interdependientes, pero no necesariamente por que nos valoremos como legítimos otros, como constructores comunes de una historia compartida. Y por eso, porque en esos territorios se transita desde la coexistencia como especie en el mundo a la convivencia plenamente humana, es que en ellos, por que se produce cultura se genera conocimiento, no sólo de acumula, distribuye, aplica, también, como en todo acto humano se genera desde el quehacer y diálogo social.

Propongo la idea de “Territorios de Aprendizajes Interculturales” para la gestión participativa de los territorios como una conceptualización político-pedagógica-cultural y participativa del Desarrollo Endógeno y Local, bajo la consideración de que la educación debe ser concebida históricamente, como una reforma cultural de la sociedad que se orienta a la transformación de

los contextos y condiciones que deshumanizan a los seres humanos y des-naturalizan a la naturaleza, por la acción imperiosa del modo de producción capitalista neo-liberal.

En los territorios existen colectivos sociales y culturales que generan diversas estrategias de desarrollo dando origen e identidad a una multiplicidad de modalidades empresariales, en que cada una organiza una cultura de gestión empresarial propia. Ello genera lo que denominados una multiculturalidad de gestión de empresas que genera una base histórica de relaciones sociales a la multiculturalidad lingüística, identitaria, social, de sentidos que coexisten o conviven en un territorio. Es decir, la multiculturalidad del territorio se sustenta –en esta perspectiva- en una multiculturalidad de gestión empresarial instalada en él. Cada empresa con su cultura propia responde a requerimientos y condiciones de trabajo y producción de sectores sociales y culturales específicos que tienen y en muchos casos hacen demandas generales o particulares, de sentidos o competencias instrumentales al sistema educacional para impulsar el desarrollo endógeno local y regional. Sin embargo éste en todas sus expresiones no reconoce en la práctica estas demandas diversificadas (en el currículo, en los fundamentos legales, en las orientaciones de los planes y programas y del sistema) y se rinde a un modelo de gestión centrada en el asalariamiento, con lo cual se limita seriamente las posibilidades de democratizar la economía, el desarrollo local, la sociedad civil y el propio estado. Por ello la interculturalidad no es sólo una cuestión indígena: es una condición del desarrollo endógeno, local y regional si se asume esta base material y simbólica de las distintas culturas empresariales en los territorios. Y si es una condición a la que debe responder la educación en todas sus modalidades: parvularia, básica, media, de adultos, superior, tradicional, formal o no formal.

Es una discusión de sentidos y contenidos en el marco de lo que hemos definido como territorios de aprendizajes interculturales donde la gestión participativa de la vida social es la condición básica del desarrollo local y regional y de una educación que, en todas sus expresiones y modalidades, pueda responder a los complejos y variados requerimientos formativos de los diversos sectores sociales y culturales que conforman un territorio y le otorgan identidad, en relación a sus inserciones a los procesos económicos y productivos.

En esos territorios –definidos no tanto por su carácter institucional sino principalmente de pertenencia- se desarrollan múltiples experiencias pedagógicas formales y no formales. El cuadro siguiente muestra las escuelas, internados, capacitación en las empresas cooperativas y todo tipo de organizaciones productivas, educomunicación por radios comunitarias y otros medios de comunicación, entrenadores deportivos, aprendizaje individual de cursos on-line, formación de cuadros en los partidos políticos, adoctrinamiento o formación en las iglesias, cursos en las instituciones culturales, autoformación entre jóvenes artistas urbanos, educación de adultos, técnicas en Centros de Formación Técnica, educación infantil, liceos humanistas-científicos y técnico-profesionales, formación laboral, asistencia técnica, educación en las comunidades y así muchas otras. El territorio es un mar agitado por la educación, donde mientras más se aprende, más se desarrolla el territorio.



Educadores

En estos territorios encontramos varios tipos de educadores, en general profesionales o técnicos, pero también educadores tradicionales que son actores sociales que requieren de una formación especializada como educadores no escolares. Encontramos:

- educadores para la innovación tecnológica y el diálogo con la tecnología tradicional;
- educadores para la organización social y económica de cooperación;
- educadores populares para el desarrollo y la transformación social desde lo local;
- educadores para las políticas públicas de inclusión social (pobreza y excluidos);
- educadores para una vida mejor (calidad);
- educadores tradicionales para la EIB;
- educadores de jóvenes y adultos;
- educadores especializados.

Preguntas

Hay un conjunto de preguntas a hacerse para efectos del diseño de programas, de la teoría y metodología de formación de estos educadores:

- responder a la pregunta de Paulo Freire: ¿Extensión o comunicación?;
- pluralidad de modos de gestión empresarial y multiculturalidad: ¿qué modelo seguir?
- educación y movimientos sociales ¿para qué, qué y cómo se enseña y aprende en la lucha social?
- en la educación de adultos ¿cuál es el aporte de la EDJA a la teoría y práctica de la diversidad, contextualización y aprendizajes significativos?
- Interculturalidad: ¿Pedagogía indígena y pedagogía no indígena: pueden combinarse o complementarse?

Desafíos

Finalmente, los desafíos que se plantean obligan a preguntarse, al menos: ¿Qué decisiones deben tomarse para la formación de educadores sociales?:

- ¿formación inicial o continua?;
- ¿formación de educadores y/o de profesores?;
- ¿cómo se produce la producción de conocimiento cuándo hay debilidad en la investigación, sistematización y experimentación especializada?
- ¿educación social es lo mismo, complementario o diferente a la educación de jóvenes y adultos?
- ¿cómo se relaciona la educación social con otras profesiones, principalmente trabajadores(as) sociales y educadores populares?

BIBLIOGRAFIA

- Williamson, Guillermo (2009) Territorio Local, Comunicación y Educación Comunitaria. In: Razón y Palabra Nº 67 Marzo-abril. <http://www.razonypalabra.org.mx/N/n67/varia/gwilliamson.pdf>.
- Williamson, Guillermo (2005b) Territorios de aprendizajes interculturales: transitando a una nueva praxis pedagógica. In: Revista Pensamiento Educativo. Pontificia Universidad Católica de Chile-Facultad de Educación. Vol. 37. Págs. 163-181. <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/361/public/361-837-1-PB.pdf>
- Williamson, Guillermo & Nogueira, Adriano (2005a). Território e Aprendizagem - espaço de cultura e cultura popular. Revista Educação: teoria e prática. Revista do Departamento de Educação/Instituto de Biociências. Universidade Estadual de São Paulo, Campus Rio Claro. Vol.11, Nº 20, jan.-jun. 2003, jul.-dez. 2003. Págs. 41-46.

SEMINARIO INTERNACIONAL “EDUCACIÓN SOCIAL DE JÓVENES Y ADULTOS”. 18-19/10/2012.

COMENTARIOS DEL EQUIPO ACADEMICO. 19.10.2012.

A continuación se transcribe la conversación inmediatamente posterior al cierre del Seminario, en el mismo lugar, por tanto no son reflexiones elaboradas con calma sino las primeras impresiones una vez concluido el evento, sin embargo nos pareció interesante darlas a conocer pues muestran una reflexión colectiva inicial sobre lo tratado en la actividad. Es una transcripción del momento, por ello hay errores de concordancia, organización de ideas y secuencia de la conversación, pero nos parece importante compartir igual estas reflexiones.

EVALUACION DEL SEMINARIO

J. En relación con la dinámica del seminario, es importante conocer las propuestas que se construyen desde las regiones. Que es bueno que conversen con las instancias regionales, que se integren más a las actividades del Ministerio. Profundizar más la relación con la temática respecto del nivel central. La esencia del seminario se cumplió.

R. Como organización quedo sorprendida de la organización de los estudiantes de la universidad. Este es un tema nuevo del que esto aprendiendo, no conocía el tema y en la mesa con las discusiones me ha quedado más claro. Como se tocan temas de Chile, de las cuales estoy ajena me permite escuchar y aprender de ellos. Escuchar a los docentes me pareció interesante.

I. Hoy quedé satisfecha. Ayer las mesas eran poco estructuradas y faltó algo que se entiende por... podría haberse tratado en dos mesas: una más estructural y otra más práctica, en la tarde fue muy rica la conversación. Buen uso del power point. Entusiasmo de hoy de que no están muy solos, la impresión de ayer es que no estaban tan solos, ahora tenemos como comunicarnos, no estamos solos. Muy buena logística, los jóvenes muy bien ubicados, haciendo su trabajo, sin bulla demás.

A. Excelente la organización, muy bien cuidados los detalles, diplomas muy bonitos por cierto, todo a la hora. Habría dejado más tiempo para los talleres, la gente querría haber hablado más. Quizás habría sido bueno más experiencias chilenas. Lo teórico podría haber sido más combinado a lo práctico, sin perderla. El problema es que si a la hora de los tiempos no pueden asistir podría haber sido virtual, en línea y se hubiesen podido grabar y difundir. Que salga algo escrito del encuentro. Era un día y medio.

M. En organización me ha parecido muy buena. En los talleres muy buenas las reflexiones, era un ánimo y una motivación, podrían haber estado representados más ámbitos de la realidad chilena donde pudiera estar el educador. Haber distinguido entre un trabajador social y un educador social que no son lo mismo.

J. Lo mismo separar del educador diferencial.

R. De la organización muy bien, me sumo, felicitaciones. De los participantes me habría gustado que hubiesen haber estado decanos de las diversas universidades para venderles la idea y mostrarles lo que se hace en otros países. Me pareció muy interesante lo que los profesores preguntaban y el interés que demuestran por más perfeccionamiento y capacitación. Los paneles muy interesantes, aprendí mucho, la gente se expresó y se mantenía motivado.

J. La organización buena. Hay un tema que va a dificultar la discusión: ¿por qué no preparar a los profesores actuales? ¿por qué preparar un nuevo profesional? Siento que puede haber una pequeña resistencia. No los sentí muy convencidos de esta nueva figura... ¿por qué no lo puedo hacer yo si siempre lo he hecho? Va a haber resistencia para una nueva figura.

M. Si bien hubo resistencias hay conciencia de que es necesaria una nueva figura, está claro que no pueden hacerlo todo, se evidenció en el trabajo grupal. Puede haber alguna resistencia pero es un primer intento en ponerlo en discusión. Hubo muchos temas, en algunos casos quizás forzosamente juntos, comprensible para los organizadores pero no necesariamente para los participantes. Además cada uno lo hace desde su paradigma instalado en su situación concreta. Era un tema desconocido que se abre como espacio de reflexión y de aprendizaje. Cuando trabajaba en seguridad ciudadana veía que no sabían capacitar y eso tiene que vincularse a los servicios públicos. Finalmente una autocrítica respecto del trabajo de los talleres, los moderadores no manejaban el tema y costó partir, hubo que hacer una explicación para dar la partida.

V. Hay cosas que me llaman la atención, nosotros hicimos un encuentro en la UPLA semejante con expertos de CREFAL y unos chilenos, fue más a través de conferencias; nosotros grabamos el encuentro para ponerlo on line, eso faltó. Debe ser una prioridad considerar que deban transmitirse on line los encuentros. Cuando leí el programa consideré que avanzados están en la UFRO, dije que bueno pues sirve como referente para discutir en la universidad, pero no sé si podríamos hacer algo, pero siento que no estamos aún para ello, no es que no esté por que se coque el tema. Es interesante y tenemos que ir avanzando hacia allá. La metodología de trabajo depende de los objetivos de cada seminario que fija los que son de su interés. Pero los profesores necesitan conversar y discutir sus temas. Vamos a ayudar a sistematizar sus experiencias de aula y de trabajo. Se nota la capacidad de trabajar en grupo y que todos colaboren; es bueno que no esté muy amarrado. Acuso recibo de lo tuyo que es como comprometer a otros actores de otras universidades a participar. Hay que sentar a otros decanos e invitarlos y comprometerlos a participar con apoyo del Ministerio.

R. Hace unos meses estuve en la UMCE, con la dirección de educación básica y quedaron muy entusiasmados con la idea de formar a sus estudiantes en EDA. Hay aún muchos problemas y deben verse como problemas.

A. Hay que considerar más la tecnología en un país como éste que permita interactuar.

U. Se podría hacer diferente en la organización en un evento de un día y medio podría ser mejor aprovechado y preparado. Yo personalmente no veo mucha importancia de la presentación de la estructura institucional de EDA, eso no es lo adecuado para entrar a una discusión sobre la importancia y contenido de la EDA. Será mejor ponerse de acuerdo sobre qué ángulo vamos a discutir la EDA y presentar una reflexión sobre lo que se hizo, no se hizo, no funcionó... ¿Cuál es la ventaja de la EDA? Hoy me resaltó la idea de educación social y me resaltó que la economía solidaria que quedó fuera de la discusión lo que es muy importante para la EDA pues queda fuera, faltó destacar la importancia de las estrategias de desarrollo para la educación de adultos. Si sólo comparamos educadores sociales y profesores quedan fuera muchas experiencias educacionales que son interesantes de considerar, pues de ella se aprende, se enriquece. En la educación intercultural me parece importante seguir analizando esta temática, estoy sorprendida de la poca existencia, de la poca aplicación de la educación intercultural en Chile al contrastar con México. Debería ser mucho más pública la necesidad de debatir la EIB y así los avances se hacen lentos y se demora conseguir el respaldo de la sociedad civil. Sería bueno presentar más gente de la sociedad civil en los próximos eventos.

PROYECCIONES Y CONVERSACIONES

A. Usar la tecnología en las discusiones y eventos de reflexión.

R. Se tendrá una conversación con el Consejo de Educación Superior para ver cómo integrar la EDA en la formación.

V. La centralización del país afecta a las articulaciones entre instituciones. Cuesta generar espacios de reflexión al interior de la universidad y de ésta con otros. Hay sintonía y compromiso entre los que estamos comprometidos y esta es nuestra vida, lo que hacemos como compromiso.

G. Problemas que enfrentamos: Centralización de las decisiones, problemas burocráticos de gestión estatal, dificultad de enfrentar la presión de la formación inicial de básica y media en la formación, falta producción de conocimiento tanto de investigación como sistematización.

V. A veces se toman decisiones en el estado sin contar con información que deberíamos dar las universidades. Falta también información de base, rescatar a los profesores que les va bien y como lo hacen, cual es la identidad del profesor de EDA, pero ¿cómo lo recogemos y rescatamos la experiencia de los docentes para relevarla a la discusión? Y desde ahí construir la identidad de los profesores. Es necesario presentar cursos formales para que integren los estudiantes, como abrir el campo a otros que deben sumarse a la tarea.

I. V. dice que es importante que se trabaje con las políticas del estado y **G.** dice que hay educación rural multigrado, EIB, EDA y surge desde ahí porque son periféricas muchas formas creativas de trabajo pedagógica, todos dicen en las escuelas que hemos recorrido que no hay tiempo para pensar. El mundo está corriendo y no hay tiempo para reflexionar. Tenemos que decir que tenemos el derecho de pensar nuestro tiempo. Hay que hacer un alto para tener como memoria histórico, me gustó mucho el dibujo de **G.**, con pequeñas cosas golpeas y explican. Hay que hacer un alto y mirar desde la interculturalidad y orientar hacia allá. Este evento fue muy interesante en cuanto a que sentí y tuve la percepción de que al principio estuvieron pensando que educador social era alguien que ayudaba a la escuela y que al final pensaron que era para un facilitador de los debates. Nosotros tenemos dos años de curriculum rígido y dos de trabajo de campo con mentores, con apoyo. Tenemos que trabajar con teoría y hacer haciendo.

U. Insisto en trabajar con la sociedad civil. Noto tensión entre el MINEDUC y la Sociedad Civil, se ven como opuestos. Es bueno lograr un diálogo con la sociedad civil para aprovechar experiencias.

V. Hace unos años hicimos un evento de encuentro entre educación formal y no formal. Pero no llegamos al objetivo de generar un intercambio crítico entre ambos que permaneciera. Estamos viendo un trabajo con SENAME para definir un currículo con poblaciones diversas.

A. Es bueno sistematizar experiencias, las buenas prácticas, si quiero aprender de otro me tiene que contar bien. Podrían instalarse redes de investigación de profesores que culminan con una publicación. Que cada profesor aprenda a investigar en aula y se aprenda, de ahí surge un buen repositorio de educación.

V. ¿No será que está en nuestra cultura latina el tocarse? Por eso se afirma no a la educación virtual pero el tiempo nuevo exige otras modalidades de trabajo. Tenemos toda la información pero los profesores no lo usan, si nosotros no movilizamos a los educadores éstos no se integran a la educación.

A. Es necesario considerar la posibilidad de la tecnología pues no podemos estar en todas partes. Hay que facilitar esas posibilidades. Hay que aprovechar bien la tecnología en todas sus posibilidades pedagógicas.

R. En la OEI hay un grupo de EJA que opina.

A. También hay silenciosos que participan.

U. Hay que ver quien, para qué, por qué... depende del grupo. Hay que ver los límites y posibilidades de la tecnología.

BREVE CURRICULUM DE LOS/AS AUTORES/AS

GUILLERMO WILLIAMSON CASTRO

UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA, CHILE. Licenciado y Magíster en Educación por la P. Universidad Católica de Chile y Doctor en Educación por la Universidad Estadual de Campinas, Brasil. Profesor Asociado del Departamento de Educación, Consejero Académico y Director del Magister en Desarrollo Humano Local y Regional de la Universidad de La Frontera. Dirige el Proyecto Nuestra Escuela Pregunta Su Opinión-NEPSO, el Proyecto Kelluwün de Educación Intercultural y la Línea de Educación Social y de Jóvenes y Adultos. Co-investigador responsable del Programa de Cooperación Interuniversitaria e Investigación Científica entre España e Iberoamérica - Proyecto AECID AP/035311/11.

ANA MARTIN CUADRADO

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACION A DISTANCIA, ESPAÑA. Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación, Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación Universidad Nacional de Educación a Distancia. Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED, España: Profesora en la Facultad de Educación; Departamento Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales; Directora Adjunta de Formación en el Instituto Universitario de Educación a Distancia (IUED), UNED; Coordinadora Académica del Prácticum del Máster Oficial de Formación del Profesorado en ESO, Bachillerato, F.P. y Enseñanza de Idiomas. Coordinadora del Programa de Cooperación Interuniversitaria e Investigación Científica entre España e Iberoamérica - Proyecto AECID AP/035311/11.

MARÍA ANTONIA CANO RAMOS

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACION A DISTANCIA, ESPAÑA. Licenciada en Psicología por la Universidad Nacional de Educación a Distancia, especialidad: "Psicología Clínica". Doctorado (en Período de investigación) en el Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

MARTA RUÍZ CORBELLA

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA, ESPAÑA. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación (PhP) por la Universidad Complutense de Madrid, España. Profesora Titular de Teoría de la Educación, Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social, Facultad de Educación, UNED. Sus temas de interés son: formación del profesorado, educación moral y cívica, educación a distancia y educación superior, sobre los que ha publicado diversos artículos y monografías. Experta académica en el Programa de Cooperación Interuniversitaria e Investigación Científica entre España e Iberoamérica - Proyecto AECID AP/035311/11.

MAURICIO ALARCÓN SILVA

UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA. Sociólogo y Magister en Desarrollo Humano Local y Regional de la Universidad de La Frontera en el cual ejerce como profesor visitante. Académico de la Universidad Mayor, Sede Temuco, en temas de Educación Social. Director Ejecutivo de Agoras, organismo de asistencia técnica educativa especializado en temáticas de intervención socioeducativa. Forma parte del equipo académico del Proyecto AECID AP/035311/11.

ILSE SCHIMPF HERKEN

UNIVERSIDAD LIBRE DE BERLÍN, ALEMANIA. Coordinadora del Instituto Paulo Freire en la Academia Internacional de la Universidad Libre de Berlín, Alemania. Excatedrática en la Universidad Técnica de Berlín para la formación de Pedagogos Sociales. **Educadora en Perfeccionamiento de Maestros** y en Centroamérica con organizaciones de Derechos Humanos.

URSULA KLESING-REMPEL

UNIVERSIDAD LIBRE DE BERLÍN, ALEMANIA. Educadora de adultos, realizó estudios en la Universidad Libre de Berlín / Alemania y tiene larga experiencia profesional en Alemania y América Latina (coordinadora de la Asociación Alemana para la Educación de Adultos- DVV internacional) para la región de América Central (México, Guatemala, Honduras, Nicaragua), ex-directora, durante 17 años, del Centro de la Universidad Popular en México, fundación alemana que trabaja con educación popular.

MACARENA WILLIAMSON MODESTO

UNIVERSIDAD AUSTRAL DE CHILE. Estudiante tesista de Antropología. Colaboradora de Amnistía Internacional, Chile, donde se ha dedicado a la defensa de los derechos humanos-solicitud de asilo. Becaria UNESCO. Miembro del equipo de la investigación “La Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) y su diversidad en un contexto multicultural para una educación inclusiva: estudiantes migrantes transnacionales en los Centros de Educación Integrada de Adultos-CEIA’s de Santiago, Chile”.

ROSA MARÍA ZEPEDA RAMÍREZ

UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR, REPUBLICA DE EL SALVADOR. Master en Programa Máster Erasmus Mundus en Ingeniería de los Medios para la Educación (EUROMIME) Universidad de Poitiers, Francia; Universidad Técnica de Lisboa, Portugal; Universidad Nacional de Educación a Distancia, España. Académica del Departamento de Lenguas Universidad El Salvador. Académica del Programa de Cooperación Interuniversitaria e Investigación Científica entre España e Iberoamérica - Proyecto AECID AP/035311/11.

JAIME GONZÁLEZ FLORES

CENTRO DE FORMACION TECNICA TEODORO WICKEL. Profesor de Biología y Orientador Educacional, Profesor del Departamento de Educación de la Universidad de la Frontera y Director del Centro de Formación Técnica Teodoro Wickel Krugel, Temuco. Forma parte del equipo académico de la Línea de Educación de Adultos de la UFRO y del Proyecto AECID AP/035311/11.

DANTE BRAVO

CONSULTOR INTERNACIONAL, FRANCIA. Profesor de Historia. Universidad de Concepción, Chile. ExDirector de Equipos de Prevención Especializada en 42 comunas. París, Francia. Doctor en Sociología, Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM); Doctor en Dirección y Gestión, École Des Hautes Études En Santé Publique (EHESP); Ingeniero en urbanismo: Especialidad en Redes Europeas, Université Paris Est Marne-la-Vallée. Master II en comunicación, Redes mediáticas, Université Paris 8. Master en Psicología, Université Paris 12.

ROSITA GARRIDO LABBÉ

MINISTERIO DE EDUCACION, Chile. Profesora de Educación Básica, Magister en Educación con mención en Administración Educacional (PUC), especialista en Educación de Adultos (UNED); Tutora del CADE modalidad e-learning, auspiciado por la OEI y el Ministerio de Educación y Cultura de España y dictado por la UNED, España; Par evaluadora de la Agencia Acreditadora para la Educación Superior Akredita Q.A.; actual Coordinadora del Servicio Educativo para Personas

Jóvenes y Adultas de la Coordinación Nacional de Normalización de Estudios del Ministerio de Educación.

VIOLETA ACUÑA COLLADO

UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA, CHILE. Licenciada en Educación y Magíster en Evaluación, Universidad de Playa Ancha. Doctora en Persona Desarrollo y Aprendizaje Teorías Epistemológicas Aplicadas. Universidad Católica del Sagrado Corazón de Milán, Italia. Directora Programa Disciplinario de Educación de Adultos Facultad de Educación UPLA; Coordinadora Diplomado de Educación de Adultos, Facultad de Educación UPLA; Directora de Oficina de Educación y Planificación Curricular Facultad de Odontología, Universidad de Valparaíso; Investigadora del Centro de Estudios Avanzados Universidad de Playa Ancha.

JOSE SALAZAR ASCENCIO

UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA. Profesor de Ciencias Naturales y Biología. Académico del Departamento de Educación de la Universidad de La Frontera. Licenciado en Educación, Master en Tecnología de la Educación, Doctor en Ciencias de la Educación con especialización en evaluación. Docente universitario en la formación inicial y permanente de profesores, en universidades chilenas y extranjeras. Fundador de la Red Iberoamericana de Investigación en Evaluación de la Docencia (RIIED). Invitado como profesor visitante o conferencista en Portugal; España; Inglaterra; Francia; México; Puerto Rico; Colombia; Canadá; Argentina; Perú y Chile.

ISOLDE PÉREZ OVALLE

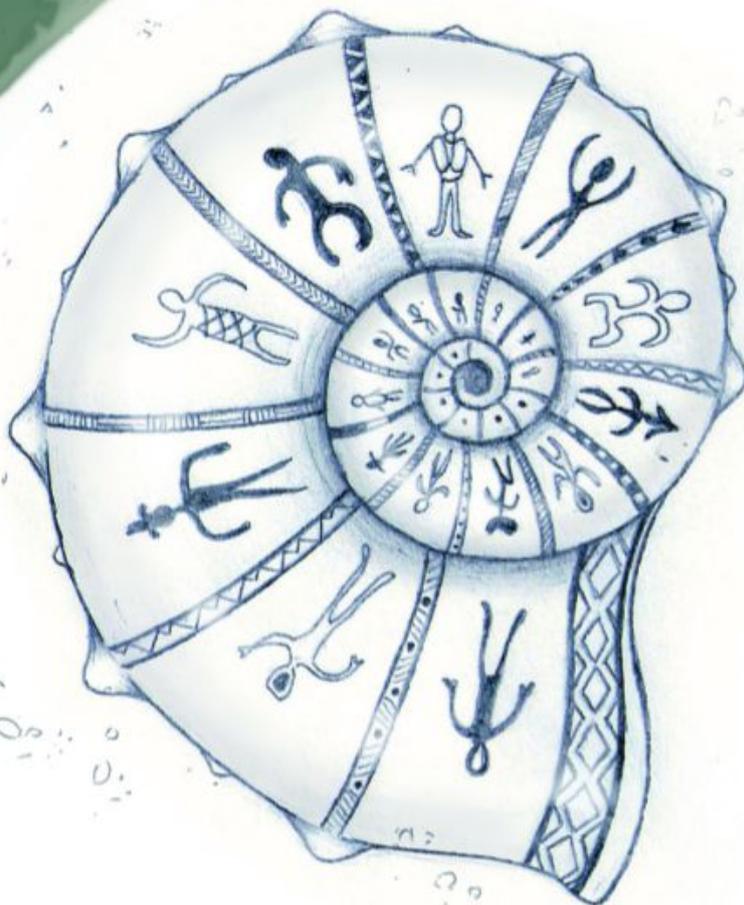
UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA. Profesora de Educación General Básica. Magister en Educación, Universidad de La Frontera. Especialista en Educación Ambiental y Educación Intercultural, Presidenta de la Organización No Gubernamental CET-SUR. Ha sido académica de la UFRO donde forma parte del equipo académico de la Línea de Educación de Jóvenes y Adultos y de los Programas de Educación Intercultural Bilingüe.

PAOLA VELÁSQUEZ SIEFERT

UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA. Profesora de Castellano. Postítulo en Informática Educativa y Magíster en Ciencias de la Comunicación, Universidad de La Frontera, especialista en diseño instruccional y b-Learning. Coordinadora de Desarrollo Académico de la Universidad Mayor, Sede Temuco. Forma parte del equipo académico de la Línea de Educación de Adultos de la UFRO y del Proyecto AECID AP/035311/11.



Universidad de La Frontera



Nuestro continente latinoamericano se enfrenta a enormes desafíos de desarrollo, de democratización y participación, de terminar con la pobreza y con la concentración económica y del poder en el mismo acto político y social, de enfrentar la globalización que se impone desde el neoliberalismo fortaleciendo la identidad y el sentido de comunidad. En ese contexto emergen una serie de problemas sociales propios de una sociedad que deja atrás una mayoría de habitantes de zonas rurales para construir una vida urbana, que desde pequeñas ciudades hasta megápolis debe enfrentar la contaminación, la aglomeración de población, el narcotráfico, el desempleo o empleo precario, el hacinamiento, la dificultad de mantener servicios públicos de calidad para todos. Sociedades que se van reconstituyendo desde la presencia de segundas o terceras generaciones de migrantes rurales y de nuevas generaciones de migrantes del planeta colocando la cuestión de la diversidad y la interculturalidad como uno de los principales desafíos del planeta y de las sociedades.

